

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GESTÃO E PARTICIPAÇÃO
NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA

FRANCISCO JESUS PEREIRA GALEGO

Mestrado em Ciências da Educação
Área de Análise e Organização do Ensino

LISBOA 1993

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GESTÃO E PARTICIPAÇÃO
NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA

FRANCISCO JESUS PEREIRA GALEGO

Mestrado em Ciências da Educação
Área de Análise e Organização do Ensino

LISBOA 1993

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GESTÃO E PARTICIPAÇÃO
NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA

4. JUL 1993

FRANCISCO JESUS PEREIRA GALEGO

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação

Professor Orientador: Professor Doutor ANTÓNIO NÓVOA

LISBOA 1993

ÍNDICE

	Pág.
Introdução	1
I. Âmbito da investigação	9
1. Breve caracterização da escola-caso	10
2. Precisão de um problema	13
3. Perspectivação metodológica	17
II. Quadro conceptual	22
1. A escola como instituição e como organização	23
2. Modelos de organização escolar	37
3. Gestão e participação nas organizações escolares	48
4. Gestão democrática participativa das organizações escolares ..	52
5. Gestão participativa e modelo organizativo	60
III. Metodologia	65
1. Fundamentação das opções metodológicas	66
2. As actas como documentos base de investigação	74
3. Validade das actas como fontes de informação	79
4. Metodologia da análise do conteúdo das actas	86
5. Análise das actas da comissão instaladora e do conselho directivo	91
6. Análise das actas do conselho pedagógico	99

	Pág.
IV. Análise dos dados e apresentação dos resultados	108
1. Comissão instaladora/conselho directivo - Primeira análise	
das actas	109
- O exercício da comissão instaladora (1984/1986)	124
- O exercício do primeiro conselho directivo eleito (1986/87)	132
- O exercício do segundo conselho directivo eleito (1987/89)	137
2. Comissão instaladora/conselho directivo - Segunda análise	
das actas	146
3. Informações contidas nas actas da comissão instaladora	
e do conselho directivo	
- Instalações e equipamento	157
- Pessoal não docente	158
- Relações com os professores	164
- Relações com os alunos	174
- A participação dos alunos	181
- As relações entre os elementos das equipas de direcção	189
- Relações com a comunidade local	194
4. Análise das actas do conselho pedagógico	197
O exercício do conselho pedagógico	
- Ano lectivo de 1984/85	208
- Ano lectivo de 1985/86	217
- Ano lectivo de 1986/87	227
- Ano lectivo de 1987/88	237
- Ano lectivo de 1988/89	249
Análise comparativa das actas do conselho pedagógico	262
V. Conclusão	270
Bibliografia	291

INTRODUÇÃO

Este estudo perspectiva-se como uma pesquisa no domínio organizacional da escola. O enfoque específico é o da análise dos processos de gestão democrática - logo, participada - maioritariamente exercida pelo corpo docente. Escolheu-se como processo de pesquisa a análise das actas dos dois principais órgãos de gestão de uma escola secundária: o conselho directivo e o conselho pedagógico.

O período sobre que se exerce a pesquisa é o dos primeiros anos da existência de uma escola. Neste sentido, define-se como o estudo de um caso mas orientado para a análise da evolução ao longo de um período. Permita-se, contudo, que se limitem melhor os seus contornos esclarecendo primeiro as intenções e, logo, justificando as opções quanto às fontes a analisar, quanto à metodologia de recolha e de análise dos dados. No que respeita às intenções, pretendia-se, no fundamental, entender a génese de uma escola na fase em que nela se começam a definir as estruturas e os comportamentos organizacionais, em que começa a constituir-se enquanto instituição. No que respeita à recolha dos dados, optou-se pela análise de documentos oficiais - as actas dos órgãos de gestão.

Havia que analisar um período suficientemente longo para cumprir com o objectivo em vista. Assim, a opção que se apresentou como a mais praticável foi a de recorrer a métodos de análise documental. O recurso ao arquivo da escola, a utilização dos seus documentos, pareceu a opção mais realizável. Ainda assim, as limitações impostas pelo tempo impunham alguma prudência. O arquivo de uma escola secundária é, em geral, simultaneamente vasto e pouco estruturado. Por outro lado, considerando os objectivos propostos, nem toda a informação seria útil e, muita dessa informação, dificilmente seria manuseável.

Havia que definir com maior rigor os objectivos, a perspectiva e o

AGRADECIMENTOS

Ao apresentar este trabalho, devo expressar o meu público reconhecimento

Aos Professores Doutores Maria Teresa Estrela e Albano Estrela que, ao convidarem-me para trabalhar sob a sua orientação, constituíram a primeira e essencial condição para que ele pudesse ter sido realizado.

Ao Professor Doutor António Nóvoa, pela disponibilidade, conselho e apoio durante a sua realização.

Ao conselho directivo da escola observada, por todas as facilidades concedidas.

conteúdo da análise. Dentro do objectivo geral de procurar entender o período de génese da escola, interessava, mais especificamente, analisar a acção dos órgãos de gestão da escola.

Afastada a possibilidade de observação da acção destes órgãos e feita a opção por uma análise de base documental, a atenção recairia necessariamente sobre os livros de actas como registos oficiais da actuação e das decisões dos mesmos.

Faltava ainda definir os limites temporais da pesquisa a realizar. De começo parecia que a melhor decisão seria a de deixar tal definição para uma fase posterior do trabalho. O próprio contacto com os documentos poderia vir a ditar o limite mais adequado. Assim aconteceria de facto: a leitura das actas exigiu, desde início, o enquadramento interpretativo que impunha a consulta da legislação reguladora do exercício da gestão nas escolas secundárias. Ora, essa legislação desde logo configurou uma data charneira: com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro que determina a autonomia das escolas do ensino secundário, cumpria-se uma fase da vida organizativa das escolas e programava-se um salto qualitativo estruturador de um período diferente da gestão escolar.

Mantendo, contudo, a consciência de que se tratava mais de um marco útil para demarcar os limites da investigação do que um marco significativo para a vida da escola. Porque "os períodos relevam das perspectivas de análise e não emergem da realidade de forma factual e objectiva. Os critérios geralmente utilizados - uma data, um facto histórico, um nome, etc. -, são por isso quase sempre discutíveis, tanto mais que não são rígidos nem se sucedem de forma justaposta. Há por isso zonas de convergência, espaços de transição, circunstâncias históricas, políticas e culturais que não podem ser simplesmente isoladas de forma estanque e independente" (LIMA, 1988 a, p. 97).

Subsiste, portanto, a convicção de que, a poder ter sido continuado o

trabalho de recolha de dados, teria sido encontrada uma situação com semelhanças mais significativas com o período anterior do que mudanças produzidas pela entrada em vigor de um novo estatuto para a gestão das escolas secundárias. Mas a publicação desse estatuto, mudaria efectivamente, em parte, os objectivos da investigação a levar a efeito.

Os limites temporais ficavam, portanto, definidos entre o ano de 1984 - data em que a escola começou a funcionar - e o ano de 1989 - data da publicação do atrás referido documento legal. Ficavam, portanto, para analisar cinco anos lectivos: 1984/85, 1985/86, 1986/87, 1987/88 e 1988/89.

Era, declarados os objectivos, tidas em consideração as condições, tomadas as opções mais ajustadas, um período praticável.

Com o desenvolvimento da pesquisa viria a verificar-se que era também um período útil e desejável porque, no caso particular da escola escolhida, ao longo desses cinco anos, tinham estado no cargo de direcção dos dois órgãos de gestão três diferentes presidentes do conselho directivo e, por inerência, do conselho pedagógico.

Durante esse período a escola conhecera situações muito diferenciadas quanto à composição do corpo docente, uma vez que começara, no primeiro ano, sem professores profissionalizados; estes só começaram a chegar à escola no segundo ano, vindo a alargar progressivamente o seu número nos anos seguintes.

Durante este período, ainda que tenham existido três presidentes, foram, efectivamente, quatro equipas diferentes a ocupar o conselho directivo. Para além disso, há que considerar que, devido à mobilidade do corpo docente na fase inicial da vida das escolas, o conselho pedagógico sofreu, em cada ano, alterações significativas sendo maior o número dos elementos que mudaram do que o número de permanências sobretudo nos três primeiros anos.

Havia, portanto, uma variabilidade de factores suficientemente significativa para ser tomada como interessante de ser analisada. Tornava-se legítima a expectativa de se poder perceber de que modo esses factores em variação introduziam ou não diferentes ritmos ou definiam mudanças no clima organizacional da instituição.

Mas, por mais académicos que sejam os projectos, sempre as motivações pessoais neles interferem.

O presente estudo surge como um instrumento ao serviço de uma estratégia profissional. Professor do ensino secundário com o exercício temporariamente suspenso para o desempenho de outras funções docentes, pretendi que este trabalho funcionasse como a utensilagem de um projecto de auto-formação contínua e projectiva. Procurava assim que o hiato introduzido no meu exercício como docente no ensino secundário se tornasse ponte, ligação projectada para o meu regresso à escola.

A gestão, em qualquer dos seus níveis, foi sempre uma possibilidade que encontrou em mim disponibilidade aceitante, aberta e agradada. Tenho-me mantido sempre na consideração de que todo o professor deve ser, por condição estatutária, um gestor: participar no governo da escola aos mais diversos níveis faz parte integrante da condição profissional dos docentes do ensino secundário.

A escolha do tema deste trabalho não foi, assim, nem casual nem de recurso, mas de intenção e de projecto. Pretendia analisar em perspetivação histórica os processos de evolução da escola a que pertença; tinha como objectivo definir o faseamento dessa evolução, perceber a influência que nela exercem os diversos factores, perceber os erros e os acertos, os caminhos divergentes percorridos, os esforços convergentes na persecução dos seus resultados. A intenção era, por um

lado, conhecer melhor a realidade em que profissionalmente actuo, por outro, preparar-me para agir melhor sobre essa realidade. A finalidade básica é assim a de adquirir um conhecimento que possa utilizar na acção. Não é, como finalidade, o trabalho de um investigador no sentido restritivo, talvez o mais legitimador, do conceito.

Pretende, fundamentalmente, assumir-se como o trabalho de pesquisa de um actor participante, por vezes comprometido, no desenvolvimento das situações que agora cabe analisar. Tentei que a distância do tempo e a opção por fontes documentais garantissem a objectividade possível, mas que a vivência directa das situações pudesse ser colocada ao serviço da análise para melhor ler e interpretar o significado explícito ou apenas subentendido nos documentos.

Não era um projecto de investigação-acção o que, à partida, delineava; mas um projecto em que a actividade investigativa fosse, também ela, entendida como estratégia ao serviço de um projecto de acção profissional como docente na escola-caso que constitui como objecto desta investigação.

Nesta perspectiva, projectei este estudo como uma investigação mediatizada quanto aos meios, aos processos e ao tipo de dados a recolher: os dados são referidos ao passado próximo da instituição a analisar; a forma, a recolha e o tratamento dos dados são condicionados pela análise de documentos escritos previamente elaborados e jacentes em arquivo.

É, também, uma investigação mediadora entre dois tempos: o da análise - os documentos funcionam como vestígios testemunhando um passado recente da instituição e através deles procura-se compreender a evolução das práticas de gestão e os seus efeitos - e o tempo da acção orientada para um futuro já quase presente onde o conhecimento adquirido possa "iluminar" as formas de actuação.

De certo modo, trata-se da intencionalidade de partir do conhecimento

do passado da vida organizacional da escola em análise, para uma reflexão prospectiva com vista a uma provável e posterior planificação estratégica entendendo esta como o "processo de conceber um futuro desejado, bem como os meios reais para o alcançar" (Ackoff, cit. BARROSO, 1992, p. 20). Contudo, não há aqui a ilusão da capacidade de previsão de um futuro, mas a intenção de ajudar a preparar um futuro possível, desejavelmente melhor, para a vida organizacional em que se projecta participar e intervir.

Convém, no entanto, esclarecer que não há qualquer intenção de proceder à avaliação das práticas de gestão implementadas na escola durante o período em análise. Por isso, deve desde já ser feita a distinção entre investigação e avaliação.

Algumas definições identificam essencialmente os dois conceitos. Mas, entendendo "a avaliação como uma apreciação sistemática da validade ou do mérito de um objecto", definição adoptada pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, a avaliação e a investigação devem ser tomadas como conceitos referindo realidades distintas (COOK e REICHARD, 1986).

Segundo Suchman, a investigação básica pretende a descoberta do conhecimento enquanto que a investigação avaliativa é uma investigação aplicada e o seu propósito é determinar até que ponto um programa específico alcançou ou não os resultados esperados. Esses resultados serão sempre utilizados pelos que administram para tomar decisões futuras acerca do programa (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1989). Ora, este trabalho não pode ser classificado como uma investigação avaliativa (Evaluation Research) no sentido em que Bogdan e Biklen (1982) a definem, porque não resulta de qualquer incumbência ou intenção de descrever os resultados de um processo de mudança com o fim de o melhorar ou de o substituir, nem pretende produzir qualquer tipo de relatório para fundamentar decisões sobre a realidade

analisada.

Se alguma perspectiva avaliativa emergir, não será por intenção fundamental mas porque, em qualquer investigação pedagógica, há sempre um carácter avaliativo na medida em que existe sempre a possibilidade, se não mesmo a expectativa, de que os conhecimentos adquiridos venham a ter incidência na prática (COOK e REICHARD, 1986).

Assim, se algum carácter avaliativo aparecer neste trabalho, tal deve ser entendido mais como inevitabilidade do que como intenção. É que não há, nem institucionalmente, nem por contrato, mesmo informal, qualquer "encomenda" ou justificação para uma intenção avaliativa sobre a escola- caso. Será mais correcto entender os objectivos deste estudo como de projecto de compreensão da evolução da vida organizativa da escola num determinado período. Portanto, as equipas de gestão e os seus efeitos não serão tomados como objectos de avaliação mas apenas como entidades de referência altamente significativa no contexto da organização escolar para se compreender a referida evolução.

Esta investigação não pode, também, ser classificada como um projecto de investigação aplicada. Aproxima-se mais do modelo da investigação pedagógica (Pedagogical Research) entendida esta como uma investigação em que o que investiga é alguém comprometido com a educação, como um professor, alguém comprometido com a própria instituição objecto de investigação e que pretende utilizar um enfoque qualitativo para com ele operar da forma mais ajustada, de modo a produzir conhecimento que lhe permita melhorar a sua acção e a sua eficácia como profissional.

Reafirma-se que este não é um projecto de investigação-acção (Action Research) se entendermos por isso uma investigação em que as pessoas que a desenvolvem actuam como agentes que estão dentro da situação e que nela pretendem

influir através da recolha da informação, da sua análise e disseminação (COOK e REICHARD, 1986). Mas pode ser entendido como um projecto de investigação para a acção.

Tentei colocar-me numa perspectiva epistemológica que permitisse que a investigação pudesse, não propriamente ditar ou prescrever directamente a prática mas, apenas, e isso seria bastante, oferecer o apoio instrumental e conceptual para me situar no contexto e poder analisar com o rigor possível os elementos e as relações que caracterizam a vida na escola e formular hipóteses de trabalho que fundamentem de modo racional as decisões situacionais a adoptar (GIMENO e PÉREZ, 1985).

1. ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO

1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CASO

Quanto ao objecto da análise, este trabalho define-se como o estudo de um caso. Pretende analisar um período determinado da vida de uma escola secundária. Não é seu objectivo caracterizar a escola sobre que recai a análise até porque essa caracterização não se apresenta como fundamental para os objectivos da pesquisa. Convém, contudo, definir-lhe os contornos gerais.

A escola-caso tem uma dimensão média: a sua população discente oscilou entre os 900 e 1200 alunos. O corpo docente era, no período analisado, constituído por cerca de 80 professores; no pessoal administrativo encontrou-se um número de 10 funcionários; o número máximo do pessoal auxiliar, no período em análise, foi de 18 elementos.

A escola localiza-se numa zona suburbana na periferia de Lisboa. O desenvolvimento urbano da área da sua implantação conheceu uma primeira fase de desenvolvimento na década de 60, mas foi nas duas últimas décadas que esse desenvolvimento se intensificou, mantendo-se a nível acelerado até ao momento actual. Este crescimento urbano ficou a dever-se à pressão resultante de vários factores socio-políticos conjugados: a deslocação de grandes massas de população atraídas para a periferia de Lisboa, a Revolução de 74 e a sequente deslocação de população provocada pela descolonização, a procura de habitação por gente que trabalha em Lisboa mas não a consegue próximo do local onde exerce a sua actividade profissional. A zona atraiu essencialmente população urbana de classe média ligada aos serviços. Geograficamente, localiza-se na zona de transição do espaço urbano para o meio rural, mas mantém com este fraca ou nenhuma ligação.

Esta escola nasceu, portanto, para responder a esta pressão demográfica

provocada pelo crescimento urbano numa área para a qual além de uma população constituída, fundamentalmente, por jovens casais em início de vida, se deslocou uma massa de gente vinda das ex-colónias o que dá à localidade e à escola um carácter multicultural que se tornou um dos seus mais significativos cunhos de identidade.

A população que a escola serve vive muito ligada ao grande centro de serviços que é Lisboa para onde se desloca diariamente, em movimentos pendulares de grande massa e de grande regularidade.

A zona envolvente caracteriza-se por esta função de servir de local de habitação aos que trabalham noutras localidades. Caracteriza-se também por um crescimento intenso e rápido. Os primeiros efeitos deste crescimento demográfico a nível escolar ficaram testemunhados nas escolas primárias que foram construídas nesta área nos anos 70.

Seguiu-se a criação de uma escola preparatória provisoriamente instalada em pavilhões pré-fabricados e colocada numa área excêntrica ao núcleo urbano e hoje completamente enquadrada pelos edifícios de construção mais recente. Ainda nos finais dos anos 70, a escola preparatória teve de alargar a sua acção às classes do ensino unificado.

No ano lectivo de 1984/85, concluída a construção das instalações definitivas da escola preparatória, ao mesmo tempo que esta se mudava, os já algo deteriorados pavilhões eram destinados a abrigar uma nova escola: a escola secundária que constitui o campo de pesquisa deste trabalho.

A escola começou com apenas as turmas dos três anos do curso unificado, no ano lectivo de 1986/87 alargou a sua actividade aos cursos complementares, vindo progressivamente, nos anos lectivos seguintes, a incluir turmas do 10^o, 11^o e 12^o anos.

A mudança para novas e mais adequadas instalações é a constante

ambição da comunidade educativa que a integra e que constantemente tal reivindica. Mas, até ao presente, ficou apenas como aspiração, muito prometida pela administração central, contudo ainda não realizada.

O carácter provisório das suas instalações, a exiguidade e a carência dos recursos de que dispõe em termos de espaço e de qualidade, são limitativos das propostas curriculares que oferece à população que serve. Na escola não puderam, até agora, ser leccionadas as disciplinas de educação física, nem praticadas com regularidade quaisquer modalidades desportivas. As carências de espaço e de equipamento são uma das suas preocupações mais sentidas e mais referidas a todos os níveis da vida escolar.

2. PRECISÃO DE UM PROBLEMA

O modelo de gestão democrático das escolas nunca foi frontalmente contestado, provavelmente, entre outras razões, porque ele nunca foi verdadeiramente avaliado. Faltarão aos seus críticos os argumentos objectivos, baseados em razões comprovadas, para fundamentarem a sua contestação. Contudo, há reais e realizadas tentativas para promoverem, se não a sua substituição, pelo menos a sua alteração: anteprojectos, projectos de decreto-lei e, recentemente, legislação publicada para proceder à sua remodelação.

Às intenções mais ou menos radicais da administração central têm reagido algumas associações sindicais dos professores que se levantaram em exaltada defesa do modelo em vigor desde 1976. O Ministério da Educação tem hesitado nas suas intenções reformadoras moderando as propostas iniciais.

Há, portanto, um problema quanto ao modelo de gestão para as escolas secundárias. Não tem sido pacífica nem passível de consenso a aceitação do modelo em vigor nem a das propostas que têm sido feitas para a sua modificação.

O estudo que agora se apresenta nasceu motivado por esta questão: definiu-se à partida como tentativa de contribuir para a sua compreensão através da realização do estudo de um caso.

O problema primordial do qual se pretendia partir poderá ser formulado do modo seguinte:

- Quais os processos de gestão que se desenvolvem numa escola no período inicial da sua formação?

Para abordar este problema constituiram-se os seguintes objectivos e intenções de base:

a) Procurar acompanhar o processo de tomada de decisões nos órgãos de gestão de uma escola secundária;

b) Constituir como base de investigação a análise de conteúdo das comunicações registadas em actas das reuniões desses órgãos ao longo de um período de cinco anos lectivos;

c) Fazer a análise quantitativa e qualitativa da participação dos representantes da comunidade educativa nos órgãos de gestão da escola-caso.

Porque num estudo do tipo do que se delineava não seria possível comparar modelos diferentes no período em que a investigação se devia realizar, pretendeu-se encontrar dados que possibilitassem comparar diferentes modos de interpretar o modelo de gestão configurado pelo quadro legal, observando as práticas de diferentes equipas em diferentes situações mas no contexto de uma mesma escola e num determinado período de tempo.

A opção pelo estudo de um caso foi determinada pelo tipo de pesquisa que cabia levar a efeito e que fixava as condições organizacionais a ter em conta (dimensão física da escola, topologia e tipologia, estruturas administrativas, recursos humanos e materiais). Não haveria, portanto, que tomar em consideração qualquer variabilidade interorganizacional. Havia apenas que considerar a variabilidade intraorganizacional da escola no decurso do período a analisar.

Por outro lado, o estudo do período inicial de constituição da escola, oferecia a vantagem de o passado institucional não ter de ser tomado em consideração enquanto elemento determinante no desenvolvimento dos processos de decisão. Deve ainda assinalar-se que a opção pelo estudo de um caso fixava o elemento contexto

figurado pelo meio envolvente da escola e tornava possível analisar a influência de factores variáveis como o estilo das várias equipas de gestão, a composição do corpo docente do qual emergiam essas equipas de gestão, a intensidade e a qualidade da participação dos elementos da comunidade educativa, a intensidade e a qualidade da interacção da escola com o meio, o enquadramento dos representantes do pessoal na gestão da escola.

Procurava-se chegar assim à possibilidade de comparar resultados quer em termos de clima organizacional - de grau de conflito ou de satisfação entre os elementos ou entre estes e a estrutura organizativa - quer, e sempre que possível, comparar os resultados escolares dos alunos em momentos diferentes dentro do período analisado.

Afastada a possibilidade de confrontar modelos, optou-se pela comparação dos modos diferentes de agir dentro do mesmo quadro legal e estrutural de gestão. Em concordância com estes pressupostos, foram formuladas as seguintes propostas orientadoras da pesquisa:

1. O modelo de gestão dito democrático falha na consecução dos seus objectivos fundamentais na medida em que a actuação dos seus intérpretes privilegiados (os professores envolvidos nos órgãos de gestão) se afasta dos princípios básicos inerentes ao modelo.

2. Mais do que ao carácter democrático do modelo, é à maneira imperfeitamente democrática como ele é executado que se devem atribuir os fracos, discutíveis ou inaceitáveis resultados alcançados pela sua aplicação.

3. Um dos aspectos mais responsáveis pela imperfeição prática do modelo é a incorrecta, insuficiente ou inadequada participação dos diversos representantes da comunidade educativa na gestão da escola.

Tenho o cuidado de as designar como propostas orientadoras da pesquisa porque a perspectiva não é a da explicação causal a partir de hipóteses constituídas a priori, mas a de uma tentativa de compreensão global de um percurso complexo de evolução num determinado período de tempo e numa determinada instituição. A colocação destas propostas orientadoras poderá, quando muito, propiciar a compreensão explicativa do processo e de alguns dos efeitos de um conjunto de comportamentos organizativos da vida escolar na fase inicial da escola-caso.

Acentua-se isto porque este trabalho não pretende ter um carácter demonstrativo de determinadas hipóteses. Em vez de partir de qualquer hipótese explicativa que se procurasse demonstrar através dos factos documentados pelas fontes a analisar, a opção foi a de desenvolver um programa de investigação progressivo em que as explicações fossem emergindo e exigindo a análise de novos dados e novas interpretações (LAKATOS, 1983).

3. PERSPECTIVAÇÃO METODOLÓGICA

Começo por fazer a precisão de que se trata do "estudo de um caso" para evitar a colisão com uma interpretação restritiva do conceito de "estudo de caso", entendido este como uma das técnicas de estudos sociais baseados na observação, ou seja, que "o estudo de casos utiliza as técnicas da observação para realizar um retrato de uma situação" (NISBET e WATT, 1984, p. 74).

Outros, algo depreciativamente, definem o "estudo de caso" como a designação genérica (umbrella term) de um "conjunto de métodos de investigação que têm em comum a decisão de se centrarem numa instância específica" (ADELMAN et al., 1984, p. 94). Portanto, uma investigação sistemática de um caso específico utilizando uma multiplicidade de técnicas: observação, inquéritos, entrevistas, análise de documentos, etc. "Sejam quais forem as técnicas que se utilizam, sejam estas próprias do paradigma positivista ou do paradigma naturalista, o estudo de caso focaliza a investigação numa situação real, particular e única - uma escola, por exemplo - e de forma sistemática ainda que flexível." (SABIRON, 1990, p. 27).

Para outros, partindo do princípio de que um plano de investigação é sempre o compromisso entre o objectivo da investigação, os recursos disponíveis e a praticabilidade da área de estudos, entendem que não é a metodologia da investigação que define o estudo de caso.

O estudo de caso implica uma perspectiva do investigador que procura chegar até às últimas consequências para a plena compreensão do caso em estudo (ADELMAN et al., 1984, p. 95).

De qualquer modo, a intenção de focalizar este estudo numa situação real, particular e única - a escola-caso - analisando-a de forma sistemática, a

preocupação de conhecer a realidade social complexa que a escola representa, o objectivo de constituir um arquivo de material descritivo suficientemente rico para permitir subseqüentes interpretações e de apresentar os resultados da investigação de forma compreensível para uso posterior, eventualmente por elementos da própria escola, constituem aspectos que tornam esta investigação o "estudo de um caso".

Deve ainda afirmar-se a convicção de que "a instituição escolar como unidade organizativa tem no estudo de caso a melhor maneira de clarificar o seu funcionamento na situação real e contextualizada. Entendendo por funcionamento não só o produto nem sequer só o que é processo, mas tudo o que configura e gera o desenvolvimento de determinados processos que conduzem a determinadas situações" (SABIRON e LOZANO, 1990, p. 6).

O trabalho de pesquisa que agora se apresenta tem muitos pontos de contacto com a metodologia dita de estudos de casos porque esta, como processo de investigação, encerra uma grande potencialidade para conhecer e compreender os problemas da escola.

O estudo de caso visa essencialmente à descoberta mais do que à confirmação de hipóteses explicativas estabelecidas a priori, ainda que o investigador possa partir de alguns pressupostos teóricos iniciais. O estudo de caso procura a interpretação contextualizada dos factos e das situações, buscando retratar a realidade de forma complexa e profunda, recorrendo a uma multiplicidade de fontes de informação. O estudo de caso procura apresentar as diversas perspectivas sem pretender descobrir uma verdade "mais verdadeira", apresentando os diferentes, por vezes conflitantes, pontos de vista que se delineiam numa dada situação social. O estudo de caso permite a elaboração de relatórios de estudo que, numa linguagem mais acessível, podem apresentar os resultados da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Convém, contudo, realçar que, se quanto ao objecto, este estudo pode ser considerado como o "estudo de um caso", do ponto de vista metodológico deve ser distinguido a priori tanto do modelo geral de investigação dito de "estudo de casos" como do modelo geral de investigação dito "etnográfico". Ainda que, por vezes, tenha de recorrer a processos de tratamento e análise de dados próprios de ambos os modelos.

Quanto ao modelo de investigação, este estudo deve ser definido à partida como uma **análise histórica ou de fontes documentais**, pois que, enquanto que o "estudo de casos" é o modelo adequado para uma análise intensiva e profunda de um ou de alguns exemplos de certos fenómenos, e o modelo etnográfico tem como fonte principal dos dados o comportamento actual (verbal e não verbal) dos intervenientes, a análise histórica ou de fontes documentais, baseia-se essencialmente nos testemunhos escritos do passado e permite tornar a análise extensiva à evolução de um fenómeno ou situação, num período mais ou menos dilatado no tempo (GOETZ e LECOMPTE, 1988).

A perspectiva metodológica é, portanto, basicamente historiográfica, na medida em que procura investigar uma evolução ao longo de um período não muito extenso e bastante recente e que se baseia nos dados recolhidos em documentos de arquivo, os quais foram concebidos e produzidos com finalidades alheias aos objectivos da investigação.

Pretendi que a opção pelo uso de documentos pré-estruturados como são os livros de actas, permitisse também garantir que "a condição de nativo" de que falam os antropólogos (GUBA, 1981) e que é a que me é própria enquanto professor na escola-caso, não interferisse negativamente sobre a função de investigador que me cabia desempenhar para levar a efeito este estudo.

É com base na informação contida nesses documentos e apenas nessa

informação, que se procuram analisar determinados aspectos da evolução da vida da escola, nomeadamente, os processos de tomada de decisões e a circulação da informação dentro e através dos vários elementos da organização escolar.

Precisamente por a perspectiva ser historiográfica, teve que se socorrer, sempre que a interpretação dos dados o exigiu, e ao encontro dos objectivos traçados, do auxílio de outros contributos teóricos e metodológicos quer ao nível dos conceitos a operacionalizar, quer quanto à organização, tratamento e análise dos dados.

Houve que recorrer aos contributos teóricos próprios das teorias da administração e das organizações, à teoria dos sistemas e das relações humanas, à análise dos processos organizacionais e aos esquemas conceptuais utilizados em investigações sobre a eficácia das escolas.

Os estudos etnográficos que têm permitido traçar o quadro geral da vida nas escolas quanto aos processos, às relações e aos seus produtos, as etnometodologias que estes estudos utilizam, forneceram modelos interpretativos que permitem analisar as relações dentro do estabelecimento de ensino e deste com o seu contexto.

Das metodologias e conceitos próprios de estudos de micro-política da escola se poderão tirar processos de análise dos fenómenos de poder, de confrontos ideológicos ou de interesses, de conflitos internos que permitam entender os processos referentes à vida interna, ignorada e oculta das escolas (CARVALHO, 1992).

Os estudos sobre o clima de escola podem ajudar na análise dos fenómenos de liderança organizacional, das relações entre as acções de gestão e a sua percepção dos diversos participantes nas tarefas organizativas, sobre a percepção do grau de satisfação ou do conflito quer entre os indivíduos, quer entre estes e a instituição.

Não sendo um projecto específico de análise da organização escolar terá, contudo, que se armar de toda a utensilagem conceptual, cruzar muitos contributos, fazer confluir variadas influências, de modo a explicitar a significação das situações, dos fenómenos relacionais e dos factos que foram ocorrendo na vida da escola.

O trabalho a realizar procurará, quanto aos objectivos da investigação, ter um carácter descritivo visando a compreensão generativa de uma situação. Procurará garantir a eficácia quanto aos fins e às questões da investigação, seguindo o modelo de "estudo de um caso". O seu enfoque será holístico e referir-se-á aos constructos dos participantes nas situações a analisar. Tratar-se-á de um estudo diacrónico, na medida em que pretende compreender a evolução de um caso num período relativamente alargado de tempo. A obtenção dos dados será feita pela análise de conteúdo de documentos escritos, em arquivo.

A orientação teórica da investigação manter-se-á no âmbito da paradigma qualitativo, com eventual utilização de análises quantitativas.

A teoria em que procurará fundar-se será, basicamente, a teoria das organizações, no domínio específico da organização escolar.

II. QUADRO CONCEPTUAL

1. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO E COMO ORGANIZAÇÃO

De que falamos quando falamos da escola?

Há a realidade física do estabelecimento escolar: os muros, os edifícios, os espaços, os equipamentos...

Há as estruturas de organização que regulam as interações entre as pessoas: a hierarquia, ocupação dos espaços, a distribuição do tempo, os papéis e as funções, os regulamentos, os grupos formal e informalmente organizados, os jogos de poder que se constituem entre as pessoas e os grupos...

Há também uma atmosfera única (clima) e um modo particular de ser e de agir (cultura)...

E, além de tudo isto, talvez subjacente a tudo isto, justificando a existência do caso particular (a escola), constituindo-lhe a razão e o modo de existir, há a instituição escolar.

Nem sempre é clarificado se nos referimos ao singular quando da escola falamos, se nos referimos à "instituição escolar". Frequentemente, a dimensão institucional aparece no discurso de forma tão ambígua que tende a sobrepor-se e a confundir-se com a dimensão organizacional, provavelmente porque "a longa vigência de um determinado modelo escolar dominante e a socialização que opera através dos vários processos que actualiza, tendem a esbater os traços de construção organizacional e a realçar os contornos institucionais normativos, que em breve se transformam em traços aparentemente definitivos e mesmo imutáveis" (LIMA, 1992, p. 41).

Como distinguir, clarificando-as, a dimensão institucional e a dimensão

organizacional da escola?

Convém, tanto quanto possível, explicitar os conceitos de instituição e de organização quando pretendemos analisar a realidade escolar. Alguns sociólogos consideram que a instituição consiste no conjunto de regras e de valores que condicionam a organização social (SABIRON e LOZANO, 1990).

Alain Birou define instituição como "organismo ou forma de organização social, de carácter jurídico ou quase jurídico, que desempenha uma função social e tende a durar independentemente da vontade dos seus membros" (BIROU, 1988). O termo é de sentido geral tão confuso que os próprios sociólogos o utilizam cada um à sua maneira.

Segundo Ardoino (s.d., p. 126 e seg.), a noção de instituição tem sido justamente evitada pelos teóricos, nomeadamente G. Gurvitch, que considerava que a sociologia contemporânea teria toda a vantagem em evitar o conceito de instituição. O conceito de instituição surge como problemático porque polissémico, mas também, porque conceptualmente constitui um objecto virtual, algo de imaterial das coisas da organização com a qual tende a confundir-se.

Etimologicamente, a instituição designa algo que o homem concebeu e/ou realizou e, neste sentido, afirma-se em contraposição ao que é natureza, o que existe independentemente da acção do homem. Logo, a instituição é do foro da cultura, da realização humana, na medida em que refere sempre algo que o homem conceptualiza acerca das suas próprias realizações. Trata-se de um conceito de difícil explicitação e de utilização equívoca, na medida em que aparece frequentemente confundido ou, pelo menos, pouco distinto do conceito de organização.

Deste modo, como distinguir o que é análise institucional do que se pretende constituir como análise organizacional?

Ainda segundo Ardoino, a aspiração fundamental da análise institucional

"será sobretudo a de ultrapassar os parâmetros da prática de que deriva; não é propriamente uma teoria científica mas antes o afirmar progressivo de um processo de teorização" (ARDOINO, s.d., p. 126). A meta de elucidação da análise institucional é sempre acompanhada de um processo militante de uma vontade de intervir e de transformar o que já é.

A análise institucional move-se na dinâmica e na dialéctica do instituído (a universalidade), do instituinte (a particularidade) e da instituição (a singularidade) o que torna a instituição um objecto flutuante, no limite do real (ARDOINO, s.d.). Mas, na realidade, os práticos e os investigadores movem-se no campo da análise organizacional, no sentido de explicitarem como funciona, bem ou mal, a organização, analisando "os seus disfuncionamentos, as suas crises, doenças, avarias" confrontando a realidade concreta com o modelo conceptual (ARDOINO, s.d., p. 134).

A escola é frequentemente definida como "instituição social", destinada como campo específico da educação a administrar a educação sistemática, comum ou especial, que condiciona como esfera específica a formação e a organização de grupos, representados por educadores e educandos" (F. Azevedo, cit. QUINTANA, 1989, p. 457). Ou seja, a instituição aparece como uma componente da sociedade real, definida por um conjunto complexo de funções, normas, valores, partilhados por um certo número de indivíduos, como uma modalidade organizada de comportamento social.

A instituição é um conjunto de actos ou ideias já estruturados e que se impõem com maior ou menor rigor aos indivíduos. Há instituições de tipo supraestrutural (ideologia, religião, cultura) e instituições de tipo infraestrutural (associações e organizações de carácter político, social, económico e cultural). A escola é uma instituição infraestrutural, uma realidade colectiva, existindo num espaço

específico, actuando dentro de limites temporais e culturais específicos, segundo objectivos a serem atingidos por docentes e discentes com vista à consecução de finalidades educativas (QUINTANA, 1989).

A instituição implica sempre uma função social específica e define-se em virtude dessa função. A função social da instituição é a satisfação de necessidades. No caso da escola, esta, enquanto instituição, destina-se a produzir ou mobilizar o potencial de capacidades de que a sociedade dispõe para corresponder à necessidade de facilitar o ingresso das novas gerações no mundo dos adultos e na vida profissional (função de socialização e função de formação) de modo que se realize a vinculação aos valores dominantes na sociedade (função de estabilização e função de legitimação da ordem social).

Para J. Dewey a função social da instituição escolar consiste em facilitar a assimilação da cultura social, eliminar os obstáculos que dificultem as aprendizagens, compensar dificuldades ou desigualdades provenientes do meio social de origem, coordenar as diversas influências educativas que se vertem sobre o indivíduo (QUINTANA, 1989).

A instituição escolar responde à necessidade fundamental de realizar a transferência dos indivíduos do pequeno grupo que é a família para o grande grupo que é a sociedade através das funções de capacitação (tornar apto para), de formação, de estruturação dos saberes e de socialização por vinculação aos valores reconhecidos como aceitáveis pela sociedade (QUINTANA, 1989).

Quanto mais complexas se tornam as sociedades, maior é a tendência para o enfraquecimento da função educativa da família, maior é a emergência da função educativa da instituição escolar. Não porque as duas instituições tendam a confundir-se e muito menos porque uma ocupe o lugar da outra anulando-a, mas porque nas sociedades actuais a instituição escolar se torna um complemento e um prolongamento

necessário da família preparando os indivíduos para a entrada na vida activa. A tendência evolutiva da sociedade, desenvolvendo novas necessidades educativas, conferiram um papel cada vez mais relevante à instituição escolar (QUINTANA, 1989).

"Considerar a escola como uma organização - consideração que nos universos da literatura organizacional e da administração organizacional é um lugar comum - implica, do ponto de vista metodológico, uma ruptura com aquele tipo de representações [as de contornos institucionais]. No entanto, a imagem da escola como organização é, porventura, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais de professores, alunos, pais, etc., seja mesmo no domínio académico" (LIMA, 1992, p. 41).

A organização é, por vezes, definida por contraposição à ordem espontânea: "enquanto na primeira os indivíduos apenas obedecem a regras gerais de boa conduta, que não são iguais para todos e independentes de propósitos particulares, numa organização os indivíduos estão integrados numa comunidade de propósitos e, por isso, obedecem a comandos específicos que visam atingir esses propósitos" (J. C. Espada: "Frederick August Von Hayek", *Público*, 31/3/92, p. 20). É esta equifinalidade dos seus elementos que distingue a organização enquanto "unidade social criada com a intenção de alcançar certas metas específicas. Os elementos fundamentais são os indivíduos e os grupos orientados para fins e objectivos, que desempenham funções diferentes que desenvolvem de forma coordenada, racional e continuada" (MUÑOZ e ROMAN, 1989, p. 226).

A organização é entendida como estrutura ou agrupamento composto de unidades que funcionam conjuntamente com vista à consecução de determinados objectivos. "Uma organização é uma equipa humana que procura atingir

conjuntamente certos objectivos" (CISCAR e URIA, 1986, p. 109). Ou seja, as organizações são sociais, orientadas para determinados fins, estruturadas racionalmente com vista à realização de objectivos específicos.

A estrutura da organização é o seu núcleo, a parte mais estável, constituindo um subsistema geral da organização (CISCAR e URIA, 1986). A organização social é "um arranjo de conjunto, uma combinatória de vários elementos (indivíduos ou grupos) na medida em que este arranjo e esta combinação constituem eles mesmos uma unidade identificável com caracteres próprios além da mera soma dos seus elementos constituintes" (CAZENEUVE, 1978, p. 13).

A instituição escolar que tem por objecto a educação, o ensino, a instrução, implica a existência da escola como entidade específica que serve de suporte a essa instituição.

Quando, neste sentido, se refere a escola, está-se a referir a entidade específica ou, mais exactamente, uma específica organização escolar, entendida como conjunto de departamentos, de grupos, de pessoas, que funcionam coordenadamente com o "objectivo de proporcionar normas, harmonizar ambientes, locais, tempos, instrumentos, recursos materiais e pessoas, num processo sequencial e convergente" com vista à finalidade de produzir acções de ensino e de aprendizagem (FERNANDEZ HUERTA, 1989).

Convém desde já explicitar que a organização escolar pode também ser entendida como "o estudo analítico da escola e das relações e ordenação dos seus distintos elementos a fim de que concorram adequadamente para a educação dos alunos" (Garcia Hoz, cit. DIEZ, 1987, p. 14). Ou, no sentido expresso por Arturo de la Orden, quando considera que a organização escolar faz parte da administração escolar e que lhe está subordinada: "enquanto acção, a organização identifica-se com a fase do processo administrativo cuja função é a integração das partes ou

do sistema por meio de uma estrutura definida" (MUÑOZ e ROMAN, 1989, p. 41). Este outro sentido é não da escola como organização mas o da acção organizada sobre a escola, fundamentada em práticas estruturadas de administração, entendendo esta como o conjunto de órgãos de decisão, direcção e gestão por meio dos quais os poderes públicos realizam a política educativa (MUÑOZ e ROMAN, 1989). Ou seja, a organização educativa como projecto e como processo de agir sobre as entidades que praticam a educação em sentido formal.

A organização educativa aparece por vezes confundida ou subespecificada como organização escolar. E, nesta versão, organização significa "dispor adequadamente as partes de um todo, dispô-las com eficácia em função de determinados objectivos, os quais se constituem como finalidades que dão sentido à disposição dos elementos para garantir o funcionamento do sistema" (DIEZ, 1987, p. 13).

Não é nestes sentidos - quer o do estudo, quer o da construção ou acção organizacional - que interessa, no âmbito deste trabalho, considerar o conceito de organização escolar. Também, como se tentou explicitar antes, não os contornos normativos e funcionais da instituição escolar, mas a escola como organização concreta, integrada e integradora, a escola enquanto "comunidade educativa por excelência, centro de formação sistemática, cultural e de preparação para a convivência democrática na sociedade de adultos, contando para o seu trabalho com a colaboração de outros grupos e instituições" (CISCAR e URÍA, 1986, p. 19).

A intenção de previamente explicitar os conceitos de instituição e de organização referidos à escola provém de que, "não obstante a fácil identificação da escola enquanto estabelecimento de ensino, situada num determinado espaço geográfico, designada por um nome que a distingue de todas as outras organizações, e até com uma arquitectura relativamente tipificada, a verdade é que não é à escola -

organização específica e identificável enquanto tal - que nos referimos a maior parte das vezes, mas à escola instituição (LIMA, 1992, p. 42).

Não é o caso do trabalho em curso e daí a necessidade de precisar estes conceitos. Aqui, neste contexto, quando se fala da escola, refere-se a escola "caso único, específico e irrepetível" da entidade localizada num determinado contexto e existindo para a consecução de determinados objectivos específicos, pretendendo a realização de certas finalidades.

A escola constitui um tipo complexo de organização pois que implica a existência de um certo número de elementos (objectivos, estrutura de poder e de comunicação, processos de controlo, especialização, divisão social e técnica do trabalho), uma organização de tipo formal, na medida em que existe para a consecução de determinadas finalidades, uma organização de serviços, na medida em que se destina a corresponder às necessidades de um público que tem com ela um contacto directo e se constitui como seu beneficiário directo (LIMA, 1992).

Na realidade, tanto a nível dos diplomas legais que a regulamentam como na linguagem dos actores que ela directamente implica, a consideração da escola como organização não está muito difundida.

A tradição centralizadora do nosso sistema educativo tem destinado à escola o lugar e a função de simples unidade dum macrossistema: a escola tem sido entendida como "serviço local do Estado" (FORMOSINHO, 1989), ou seja, um serviço funcionando na dependência hierárquica dos serviços centrais, os quais através de decretos-leis, portarias, despachos e circulares, tomam decisões de carácter administrativo e pedagógico a serem executadas e implementadas pela direcção e gestão das escolas. Aliás, esta sistemática indistinção entre direcção e gestão no que se refere às organizações escolares, tem como consequência esconder a real ausência de direcção nas escolas.

Convém, por isso, explicitar os conceitos organizacionais de direcção e de gestão, os quais assentam na "distinção entre dois tipos de decisões assumidas por qualquer organização social. Decisões que respeitam às finalidades da organização (decisões expressivas) e decisões que respeitam aos meios para as implementar (decisões instrumentais). Aquelas são decisões políticas, que têm a ver com opções fundamentais e valores expressos através de um projecto assumido. Estas são decisões técnicas que requerem a existência de uma competência específica baseada no saber profissional. As decisões políticas são o objecto próprio da direcção e as decisões técnicas, da gestão" (FORMOSINHO, 1989 a, p. 56).

Numa escola concebida "como serviço local do Estado" a direcção encontra-se fora da escola, a esta pertencem apenas as tarefas de gestão. Nesta concepção, as escolas são todas semelhantes, movem-se segundo os mesmos interesses, sentem as mesmas necessidades, apresentam as mesmas características, dispõem das mesmas capacidades. Um projecto educativo nacional orienta e conduz a totalidade das escolas. Cada escola é entendida como uma unidade do sistema educativo (MACEDO, 1991).

A concepção da escola como organização implica mais o sentido da identidade, da não uniformidade, da autonomia, da capacidade de se organizar por si, de forma única, adaptada ao contexto e ao meio, mediante a elaboração de um projecto educativo próprio (LIMA, 1992). Implica uma escola dotada de autonomia científica, pedagógica, curricular, organizativa, financeira e administrativa. Implica, portanto, um novo modelo de escola: "a escola como comunidade educativa" em que a direcção e a gestão se encontram na própria comunidade que constitui a escola. Esta comunidade educativa não deve ser restrita e fechada em si mesma, mas incluir todas as pessoas e grupos que, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino estão ligadas por uma finalidade, a acção educativa. Esta comunidade deve ser aberta ao meio

incluindo tanto os clientes imediatos (alunos e pais) como os clientes mediatos da escola (a comunidade profissional e a comunidade local) (FORMOSINHO, 1989 a).

Enquanto que a "escola serviço local do Estado" se define por "uma fronteira física que limita a pertença à escola aos elementos que estão integrados na cadeia hierárquica dependente da Administração Central e que possam ser sujeito ao poder disciplinar do Estado (professores, funcionários, alunos), a escola comunidade educativa substitui esta fronteira por uma fronteira social, mais ampla e fluida, que abrange todos os interessados, de modo directo na educação escolar" (C. Alves Pinto, *Correio Pedagógico*, nº 16, 1988).

A escola é concebida como um "sistema de comportamentos". São os actos que as pessoas desempenham mais do que o espaço físico ou os grupos que a integram que definem a escola. Deste modo, os limites da escola não são espaciais, mas sociológicos e funcionais (BATES e MURRAY, 1981).

À concepção da escola enquanto unidade de um serviço centralizado, contrapõe-se a concepção da escola como sistema, isto é, "como totalidade geradora de energia por transformação e auto-regulação" (Lerbert, cit. MACEDO, 1991, p. 128).

A complexidade resultante das interacções entre os elementos da comunidade educativa, produz uma totalidade que define e diferencia a especificidade de cada escola. De certo modo, esta especificidade existiu sempre pois que, apesar da pressão administrativa uniformizante do poder central, sempre emergiu o carácter próprio e identificador do estabelecimento de ensino; o qual se distingue pelo funcionamento, pelo "clima", pela especificidade do seu carácter organizacional, ou seja, pela sua "cultura".

O conceito de "clima de escola" é tido por muitos como um conceito débil, de operacionalidade difusa, uma metáfora interessante e perspicaz, mas de pouca

clareza, de definição inconclusiva e, de certo modo, incongruente. Contudo, todos se apercebem que as escolas diferem entre si e que as próprias escolas passam por períodos diferentes, que há "atmosferas" diferentes, ambientes que concitam sensações de conforto ou de mal-estar. Há qualquer coisa que dá o tom ambiental, que define a escola. Pode-se dizer como Strivens que "whatever it is called, it is too important to be ignored" (cit. CARVALHO, 1992, p. 25).

Podemos definir clima de um modo clássico: o clima está para a organização como a personalidade está para o indivíduo. Luc Brunet define clima de escola "como uma série de atributos que são apercebidos relativamente (a uma) instituição e que podem ser induzidos da forma como a escola age para com os seus membros e para com a sociedade. O seu elemento primordial é, portanto, a percepção mantida por um indivíduo no seu ambiente de trabalho. Muito mais do que a realidade objectiva, é, principlamente, a maneira como nos apercebemos das coisas que tomam, a nosso ver e de forma global, um valor" (cit. CARVALHO, 1992, p. 36). O clima organizacional da escola confere identidade, diz respeito à personalidade ou modo próprio de ser da escola.

Quanto ao conceito de "cultura da escola" é, também ele, um conceito semanticamente ambíguo e polissémico porque, ora se usa com tal extensão que abrange todas as dimensões da organização, ora aparece restringido a apenas a uma ou algumas dessas dimensões. De um modo global, o conceito de cultura refere-se àquilo que constitui a dinâmica normal de funcionamento, as normas que regem a escola, as redes de perspectivas e de jogos relacionais, a distribuição de competências e de funções (ALVAREZ e ZABALZA, 1989).

Sedano e Pérez (1989) definem a cultura escolar como o conjunto de normas, valores, crenças, tradições e símbolos compartilhados pelas pessoas integrantes de um centro escolar: "um padrão de pressupostos básicos (...) que

funcionam suficientemente bem para que se possam considerar válidos e, portanto, para serem ensinados aos novos membros como o modo correcto de perceber, pensar e sentir em relação à organização" (Schein, cit. SEDANO e PEREZ, 1989, p. 177).

A cultura é um conceito descritivo. Reflecte a forma como a organização tem estabelecidas as suas características ou valores, ou a forma como os seus membros as percebem. A cultura dominante de uma organização expressa os valores básicos partilhados pela maioria dos seus membros (P. Munício, "La cultura escolar como clave", *Apuntes de Educación*, nº 29, 1988).

"A (re)descoberta do conceito de cultura organizacional e a sua aplicação na área da educação pode contribuir para reforçar as dinâmicas que apontam no sentido da descentralização e da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Quer-se, no fundo, dar um sentido à acção desenvolvida no interior da escola e nas suas relações com a comunidade. Este sentido encontra-se na participação dos diversos grupos (profissionais, sociais, políticos, etc.) e na sua capacidade para construir uma identidade própria da escola a que pertencem" (NOVOA, 1990, p. 83-84).

A escola é uma comunidade com os seus elementos, a sua estrutura, o seu clima e a sua cultura. "O conceito de comunidade educativa é uma proposta de solução para um velho problema que se põe sobre a delimitação de qualquer sistema social (...)

A fronteira da organização social tem de decorrer não dos limites físicos da instituição, mas do sistema de interacção que estrutura a organização social da escola" (FORMOSINHO, 1989, p. 57).

Integrando todos os que estão implicados na função educativa da organização escolar, esta transforma-se em comunidade educativa que pode ser entendida a dois níveis: a "comunidade educativa nuclear" que envolve os membros da organização (professores, funcionários e alunos) e os utilizadores actuais (alunos e

famílias); a "comunidade educativa ampla" que envolve também os utilizadores futuros (organizações económicas e sociais) e o público (beneficiários mediatos ou comunidade local) (FORMOSINHO, 1989 a, p. 62).

A escola como comunidade educativa procura realizar na população escolar que serve e utilizando a sua forma própria de funcionamento, os objectivos e normas do projecto de educação nacional. Mas, na medida em que se situa e articula com o contexto local, cumpre esse projecto de forma mais adequada e, logo, com maiores perspectivas de eficácia e de qualidade (MACEDO, 1991).

Esta concepção de escola tem vindo a ser acolhida entre nós nos mais recentes diplomas legais, nomeadamente no Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro (regime jurídico da autonomia das escolas) que, ao encontro das aspirações de reforma enunciadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece que "entre os factores de mudança da administração educacional inclui-se como factor preponderante o reforço da autonomia da escola" (preâmbulo). "Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo (...) Autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo" (Artº 2º).

Autonomia e projecto educativo aparecem dialecticamente implicados nesta nova concepção da escola: a realização de um projecto educativo próprio pressupõe autonomia para a sua concepção, implementação e avaliação; mas, o próprio projecto consiste na assumpção de um contrato, quer com a população que a escola serve, quer com a administração central à qual incumbe garantir a realização dos fins gerais da política educativa. Isto, porque deve sempre existir uma articulação entre a escola e o projecto nacional de educação o qual deve ser entendido como um projecto definidor dos princípios gerais, das finalidades e das grandes metas da educação. Quanto ao

projecto educativo de escola, este surge como a forma localmente adequada de cumprir os desígnios do projecto nacional de educação tornando-os compatíveis com a diversidade dos problemas locais.

A autonomia da escola não deve ser entendida como independência mas como interdependência. A autonomia implica responsabilidade assumida, da qual se prestam contas mediante a avaliação dos efeitos do projecto concebido e realizado pela escola. A autonomia tem de ser entendida como a gestão das dependências da escola em relação ao meio ao qual deve permanecer aberta e em relação ao poder central ao qual deve fornecer as informações que permitam a avaliação regular e sistemática do seu funcionamento administrativo, financeiro, pedagógico e cultural. A noção de autonomia não pode ser concebida "senão em relação com a ideia de dependência (...) quanto mais autónomo é o sistema, mais dependente ele é de um grande número de condições necessárias à emergência da autonomia" (E. Morin, cit. MACEDO, 1992, p. 132).

2. MODELOS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Poder-se-á considerar que a história da organização escolar terá passado por três períodos distintos: uma etapa pré-científica até ao começo do século XX; um período de transição de 1910 a 1930, de inspiração taylorista em que a escola é vista como uma sociedade organizativa de base mecanicista, segundo os princípios de racionalização da empresa de Taylor (organização por tarefas e sua mecanização com o objectivo de rentabilização máxima) os quais foram aplicados à escola por Bobbit e Spaulding; um período científico posterior a 1950 que se caracteriza pela aplicação de diversas teorias organizacionais à organização escolar (SEDANO e PEREZ, 1989).

Neste último período apareceram as primeiras obras sobre a organização escolar e fizeram-se as primeiras tentativas de aplicar as diversas linhas de organização empresarial à escola, as quais podem ser configuradas segundo cinco modelos essenciais: a escola como empresa, de base taylorista; a escola como conjunto de departamentos, apoiada na teoria de departamentalização de Fayol; a escola como burocracia, com base numa releitura dos princípios de Weber; a escola como conjunto de relações, apoiada na teoria das relações humanas de Mayo e a escola como sistema aberto, fundamentada na teoria geral dos sistemas.

De todos, será o modelo "escola empresa" o que mais se afirmou, subsistindo como fundo de permanência até à actualidade. A este veio sobrepor-se, a partir da Segunda Guerra Mundial, o modelo burocrático-estrutural que se apoia nos princípios expressos por Max Weber sobre as organizações empresariais: a organização escolar é vista como uma estrutura organizada de base burocrática e legal (SEDANO e PEREZ, 1989).

Neste modelo, as estruturas, a eficácia e a rendibilidade primam sobre as

personas. O modelo estrutural fundamenta-se por um lado, nos modelos clássicos (Taylor e Fayol), por outro, na burocracia weberiana. As organizações são tomadas como realidades objectivas; nelas, as pessoas ocupam posições definidas; as relações de trabalho são muito influenciadas pelos papéis oficiais que elas devem desempenhar nas organizações. As organizações são modelos hierárquicos, a informação flui nelas de cima para baixo, as tomadas de decisão pertencem às chefias, as quais determinam os objectivos e a política geral da organização.

Segundo o modelo burocrático-estrutural, as escolas enquanto organizações definem-se como sistemas estruturados em departamentos, equipas de professores, ciclos escolares, etc. A sua estrutura tende a ser hierárquica, as decisões são tomadas através de um processo racional orientado por objectivos e implementadas através da estrutura formal da organização (BORRELL, 1989).

O modelo inspira-se directamente no conceito de burocracia de Max Weber. "A burocracia é um sistema administrativo adaptado às necessidades das organizações grandes e complexas que tratam com um grupo numeroso de clientes" (OWENS, 1976, p. 94).

As organizações burocráticas caracterizam-se por serem dirigidas por normas, estatutos e regulamentos bem definidos e oficializados, pela existência de uma cadeia de comando segundo níveis de autoridade graduados e escalonados, por uma administração orientada por profissionais preparados para o exercício da sua função específica de administradores, capazes de promover uma acção planificada no interior da organização.

Max Weber concebeu a burocracia como o modelo organizativo racional e eficaz de administração das organizações complexas, contrapondo-o aos modelos de organização carismática e de organização tradicional que historicamente o tinham antecedido. Porém, já no tempo do próprio Weber, o modelo se tornou pesado a

ponto de se constituir como ameaça e factor de estrangulação do espírito de empresa, contrapondo-se ao modelo original idealizado por Weber.

O termo burocracia corrompeu-se na medida em que o próprio modelo perdeu eficácia, degenerando praticamente no contra-modelo. Hoje burocracia é mais entendida como significando as disfunções burocráticas da organização, significando papelada, morosidade, complicação, ineficácia; ou seja, uma espécie de conduta patológica das organizações, caracterizada pelo exagero formalista das regras de procedimento, pela orientação da organização mais virada para os interesses dos funcionários do que para os clientes a quem estes deviam servir; caracterizada também pelo conformismo, pelos processos de rotina, pela recusa da inovação e pela acumulação paralisante da informação que nunca chega a ser utilizada. As normas que deviam assegurar a regulação do funcionamento eficaz, ou são reformuladas, ou se constituem como obstáculos à consecução dos fins da organização.

O modelo burocrático, tanto no seu significado original, como no significado degenerado que veio a tomar, tem sido aplicado à análise das organizações escolares, desde o início dos anos cinquenta, quando a análise da educação estava essencialmente focada em critérios economicistas, orientados segundo princípios racionais visando garantir a rendibilidade da escola, fazendo prevalecer uma concepção da organização como "empresa educativa".

"A burocracia foi o modelo predominante na administração educativa de 1950 a 1970 e continuou a ser importante nos anos 80. Não atraiu discípulos devotos e mesmo os que a praticam não se definem a si mesmos dentro da corrente burocrática ou estrutural. Tem mais praticantes do que crentes. A visão burocrática é quase própria do modelo centralizado da administração escolar" (SEDANO e PEREZ, 1989, p. 121).

Contudo, devido por um lado à reacção paidocentrista que sobrepunha, na

organização escolar, os critérios de "eficácia social" sobre os de "eficácia económica" e, por outro lado, devido à crise dos sistemas educativos e à reconhecida falta de eficácia da escola, o enfoque deslocou-se para o comportamento organizacional, para o clima e para a cultura gerada na escola, para os efeitos do "estilo de liderança", para a necessidade de uma prática educativa participada por todos os elementos da organização escolar. Nesta perspectiva, a escola é concebida como sistema, ou seja, como um complexo de elementos em mútua interação com vista à realização de determinadas finalidades e o comportamento organizacional é considerado como o produto dessa interação (OWENS, 1976).

O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das organizações escolares acentua a importância das normas abstractas, dos processos de planificação e das estruturas formais. Mas, se toda a organização complexa possui um esquema organizativo no qual se especificam os "papéis", a hierarquia, as funções e os limites de cada elemento e de cada unidade organizativa, todas as organizações complexas possuem também uma estrutura informal: os papéis são desempenhados por indivíduos com a sua personalidade; no desempenho dos papéis que lhes cabem dentro da organização, as pessoas interagem, constituem grupos primários, segundo as suas afinidades (OWENS, 1976). Estes grupos informais são essenciais ao funcionamento de uma organização podendo deter um grande poder dentro da mesma.

Torna-se necessário procurar o equilíbrio justo e possível entre as necessidades da organização e as necessidades dos indivíduos e isso pode conduzir a soluções diferentes consoante as finalidades da organização e a personalidade dos indivíduos que a integram. Ora, a escola é uma organização em que uma parte significativa dos elementos que a integram são indivíduos de nível de formação superior. Isto torna muito problemática a aplicação do modelo burocrático à análise das organizações escolares, pois que, este modelo, releva a importância das normas, das estruturas

formais e dos processos de planeamento.

A burocracia, neste sentido, constitui essencialmente um modelo para a análise da estrutura formal da organização. "Contudo, uma sociologia das organizações não poderá quedar-se pelo estudo apenas da morfologia organizacional, das estruturas formais do poder; terá de considerar também a estrutura informal" (LIMA, 1992, p. 70).

Mais recentemente, Cohen, March e Olsen, criaram a metáfora da **anarquia organizada** para a análise dos "loosely coupled systems" ou sistemas em que os elementos estão desligados ou fracamente unidos funcionando de forma relativamente independente, orientando-se por objectivos pouco claros, por vezes conflitantes, utilizando processos e tecnologias ambíguos, assentando os processos de decisão na presunção de competências, ou seja, modelos de "loucura sensata" ou do "disparate razoável" (LIMA, 1992). Este modelo de análise adapta-se bem às organizações escolares.

As escolas são "anarquias organizadas", pela incerteza dos seus objectivos, muita vezes não expressos ou não clarificados, outras vezes inexistentes, por recorrerem a tecnologias pouco claras ou pouco consciencializadas, por serem sistemas debilmente acoplados, na medida em que a escola não passa de uma federação de turmas, de ciclos de estudos, de departamentos disciplinares, sem grande ligação ou coesão organizativa. "Nos centros escolares anarquicamente organizados não há objectivos definidos que possam guiar a tomada de decisões; só formulações vagas e enfáticas de fins grandiloquentes. A tecnologia é indefinida: a aprendizagem realiza-se por tentativa-erro, sem programação. A participação que não definiu previamente os objectivos, nem avança na definição dos mesmos, é abundante, fluida e variável nas suas decisões, o que produz um incremento progressivo da anarquia organizada" (SEDANO e PEREZ, 1989, p. 149).

A metáfora da "anarquia organizada" não se apresenta propriamente como um novo modelo de análise da organização escolar alternativo ao modelo burocrático, mas da consciencialização de que o modelo burocrático, só por si, não basta para explicar a organização escolar, na medida em que, nesta, há elementos organizacionais agindo de forma autónoma, com fraca ou nenhuma ligação com os outros elementos da organização e até em conflito com eles, mas contribuindo fortemente para a definição do comportamento organizacional da escola.

O "modelo de anarquia organizada desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenómenos e de certos componentes da organização" (LIMA, 1992, p. 97).

A escola é uma organização de funções variadas, complexas, mal delimitadas nos seus objectivos, integrando colectivos de pessoas com variados estatutos, movidos por objectivos diversos, integrando grupos cujos elementos não foram previamente seleccionados e que carecem de identidade colectiva, alguns deles possuindo alto nível de conhecimentos e de profissionalização mas tendo de agir numa estrutura fracamente hierarquizada na qual existem poucos e mal definidos níveis de diferenciação vertical e uma grande dispersão horizontal.

Os órgãos estruturais das escolas funcionam simultaneamente como estruturas de linha (órgãos de "line"), enquanto exercem determinadas funções, e como órgãos de "staff", quando assessoreiam outros órgãos ou elementos da organização (GAIRIN, 1989). Isto verifica-se na escola secundária portuguesa com um órgão essencial da gestão, o conselho pedagógico, e com alguns dos seus órgãos de apoio, nomeadamente os conselhos de grupo e os conselhos de turma. Mas, na realidade, esses órgãos dispõem de fraca ou nenhuma capacidade de planificação e de controlo sobre as actividades desenvolvidas na escola.

Enquanto organizações, as escolas manifestam determinadas características *burocracia* que, por um lado, as identificam com o modelo das burocracias: as escolas actuam através de procedimentos rotinados que tornam possível a sua actividade regular; procuram relações internas e externas estáveis, tentando evitar a incerteza; os seus procedimentos e actividades mudam gradualmente ou dão lugar a novas actividades tentando dar resposta à inovação e às exigências de mudança.

Mas, por outro lado e complementarmente, as escolas manifestam algumas características específicas que inibem a inovação tornando difícil dar resposta às exigências de mudança, dando pouco ou nenhum lugar a soluções alternativas para os problemas; os objectivos da escola são difusos e susceptíveis de múltiplas interpretações, a responsabilidade pela realização dos objectivos educacionais é partilhada de forma indistinta por diversos elementos, os quais se orientam por interesses nem sempre convergentes (administradores, gestores, professores, pais e alunos) e as normas informais são muito poderosas nas organizações escolares (DAVIES, 1989).

A complexidade e a ambiguidade das organizações escolares implicam que, mais do que a opção por uma determinada perspectiva de análise, interesse tomar em consideração os contributos conceptuais dos vários paradigmas que incidiram sobre a análise das organizações escolares. Interessará, fundamentalmente, considerar um mais tradicional - o enfoque ou paradigma científico-técnico - e dois outros mais recentes, que se constituíram como propostas críticas ou complementares em relação aquele - o enfoque interpretativo-simbólico e o enfoque ou paradigma sócio-crítico. *Quase
Difícil
ambiguidade*

Numa perspectiva racionalista e tecnicista da análise da escola como organização, privilegia-se a estrutura organizativa, o modo como se articulam os indivíduos e os grupos que a constituem. Supõe-se que a estrutura coordena a

actividade da organização através da planificação e da tomada de decisões, segundo uma conexão linear de actividades-acontecimentos-resultados. A estrutura serve para coordenar a vida interna da organização em função de metas previamente estabelecidas; a planificação determina e conforma o futuro da organização (GONZALEZ, 1989).

A perspectiva interpretativa-simbólica "não nega a importância da planificação, apenas critica a visão racional-linear dessa planificação propondo modelos alternativos 'livres de metas' e mais de acordo com a complexidade real da escola" (GONZALEZ, 1989, p. 114).

A planificação serve mais para construir uma imagem legítima para uso interno e externo. A planificação, a tomada de decisões, as propostas de mudança, são actos rituais que procuram projectar uma imagem de eficácia, anunciar intenções, justificar actividades e investimentos. Constituem símbolos de propaganda que legitimam a escola aos olhos dos seus membros e da comunidade em que ela se integra.

Na perspectiva simbólica, os processos organizativos nem sempre produzem os resultados anunciados: existem rupturas e contradições entre a planificação e os resultados finais. "Os centros educativos não são o que 'a normativa' diz que são ou que deviam ser. Cada um tem a sua vida própria, tem a sua história, tem o seu conjunto de redes relacionais e jogos de poder internos..." (ALVAREZ e ZABALZA, 1989, p. 173).

As organizações são constructos culturais e, para a sua análise, interessa, mais do que à estrutura organizativa, prestar atenção aos significados, interpretações e símbolos desenvolvidos no seio da organização (GONZALEZ, 1989). Nesta perspectiva, para a análise da organização escolar, mais do que os traços visíveis e

cultural

observáveis da organização, interessa considerar as interacções, os valores, os significados que se geram no interior desse "artefacto cultural" a que chamamos escola.

A escola é uma organização complexa e multidimensional de objectivos ambíguos, utiliza uma tecnologia pouco consistente e os seus elementos desenvolvem interacções e participações fluidas e de débil articulação. Grande parte das actividades que se desenvolvem dentro da escola decorrem em grupos isolados, em salas separadas, sem coordenação e à margem de qualquer controlo organizativo.

A estrutura terá de ser, em parte, entendida como uma espécie de "fachada cerimonial" que legitima socialmente a escola conferindo-lhe a imagem que ela própria e a sociedade entendem como a mais adequada. Daí decorre a dificuldade de interpretar o que realmente acontece, as razões do que acontece e o que se pode antever como o que vai acontecer. Porque o significado do que acontece nas escolas é, fundamentalmente, determinado pela interpretações que as pessoas lhe atribuem. Por isso, interessa entender as crenças, os valores e os símbolos, ou seja, a cultura desenvolvida no interior da organização. "O enfoque interpretativo-simbólico concebe a organização como uma realidade subjectivamente construída na qual, através dos processos interactivos, se vão desenvolvendo e consensuando sistemas de significados e formas simbólicas diversas" (GONZALEZ, 1989, p. 118).

A outra perspectiva - a do enfoque sócio-crítico - entende a organização como uma entidade política na qual interagem indivíduos e grupos em colisão, com interesses diversos, implicados em conflitos, negociações e contratos através dos quais se vão definindo as metas, a estrutura organizativa e os processos de decisão.

Nesta perspectiva, as organizações são também entendidas como construções sociais nas quais podemos distinguir dois níveis estruturais: um nível mais superficial (morfologia organizativa) e um nível mais profundo (subcultura)

organizativa). É neste nível da subcultura organizativa que se desenvolvem os processos que determinam as relações, as estruturas e as condições organizativas.

O paradigma sócio-crítico situa-se numa perspectiva diferente da do enfoque interpretativo-simbólico, na medida em que, enquanto este constitui um modelo de análise da organização escolar, aquele vai mais além, constituindo-se como um projecto de intervenção sobre a organização.

É tarefa do investigador sócio-crítico, não apenas compreender as organizações tal como são, mas conceber organizações alternativas, criticando as existentes, propondo e produzindo nelas condições de mudança, eliminando as formas de dominação que nela existem. Ou seja, é necessário analisar os símbolos, as metáforas, os rituais que integram a organização educativa, para desenvolver um discurso crítico sobre a vida organizativa da escola, para assegurar que nela se produza a mudança. O que melhor caracteriza o enfoque sócio-crítico é precisamente este assumido compromisso com a acção e a mudança nas organizações (GONZALEZ, 1988).

Consideradas as linhas gerais dos vários paradigmas para a análise das organizações escolares, convém retomar a ideia de que não se pretende fazer uma opção radical por uma ou outra das perspectivas e reafirmar a consideração de que cada uma delas apresenta contribuições muito importantes para a análise das organizações e que "provavelmente é a integração de todas elas que nos permite descrever, analisar e explicar melhor as nossas escolas" (GONZALEZ, 1989, p. 127).

"A realidade da organização escolar, da sua vida, dos seus elementos e do seu meio, é tão variada e diferente que não há nenhuma teoria que a abarque integralmente, pelo menos na actualidade. Parece mais oportuno recomendar aos profissionais da educação o uso de várias perspectivas teóricas diferentes, tanto para o

estudo teórico como para o diagnóstico e tratamento dos casos problemáticos" (SEDANO e PEREZ, 1989, p. 220).

Numa sociedade democrática não há lugar para um modelo único da organização escolar e, mesmo num estudo de investigação, convém adoptar múltiplas perspectivas. "Adoptar diversas perspectivas de análise não significa cair num relativismo total, mas procurar ver o máximo da realidade que se investiga para a compreender melhor" (SEDANO e PEREZ, 1989, p. 221).

3. GESTÃO E PARTICIPAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

O conceito já clássico de gestão define-a como um conjunto de operações - planificar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, avaliar e controlar - que respeitam à vida das organizações. Por vezes, o conceito de gestão aparece confundido com o de administração o qual deve ser entendido como mais geral e referido a sistemas mais vastos. Diz-se, por exemplo, gestão do estabelecimento de ensino, e refere-se a administração do sistema educativo a nível regional ou nacional. Administrar significa governar, reger: "a administração educativa ocupa pois um lugar subordinado à política - executar o programa político do governo" (MUÑOZ e ROMAN, 1989, p. 57).

Quanto à participação, esta deve ser entendida como uma forma de distribuição do poder e da autoridade dentro das organizações, ou seja, o poder e a responsabilidade compartilhados pelos elementos duma organização. Strauss entende a participação como uma forma de equilíbrio do poder na qual aos elementos de um grupo é conferido um grau maior de liberdade na determinação dos objectivos comuns e na decisão quanto ao modo de os atingir (SANCHEZ DE HORCAJO, 1979).

A participação é, portanto, a parte de poder ou de influência que os vários elementos podem exercer legitimamente enquanto membros de uma organização.

O conceito de participação é geralmente associado ao conceito de democracia política significando a capacidade de ser convocado a colaborar, de ser admitido a tomar parte num processo de tomada de decisões. Neste sentido é frequentemente associada a um processo de cogestão ou de gestão participada.

A participação é entendida como "o mecanismo mais vulgarizado para conseguir a realização do princípio democrático, entendido este como um processo de democratização global que deve ser extensivo aos diversos aspectos da vida social,

cultural, económica, etc., tomando assim as mais diversas formas - participação na administração regional e local, participação dos trabalhadores, gestão democrática das escolas e de outras instituições, etc." (LIMA, 1988, p. 30). Contudo, a perspectiva macroanalítica que é a da ciência política e a do direito não é a que interessa no âmbito deste trabalho. Aqui interessa considerar a participação sob o ponto de vista organizacional referida especificamente à organização escolar ou, mais concretamente, à situação existente no actual modelo de gestão das escolas secundárias portuguesas no período a que se refere este trabalho.

Quanto ao critério de representatividade, a participação pode ser **directa** ou **indirecta** sendo esta exercida por representação ou delegação e podendo ser livre ou vinculada à decisão colectiva dos representados.

Quanto ao critério de regulamentação, a participação pode ser **formal** (ou institucionalizada) e **informal** (ocasional, não estruturada ou não sistematizada), consoante se baseia "num sistema de regras formalmente organizado e explicitado, constituído muitas vezes num documento formal e legal que se assume como marco ou ponto de referência numa organização..." ou "existir à margem de estatutos ou regulamentos propriamente ditos" (LIMA, 1988, p. 69).

Pode ser efectiva, com exercício real dentro da organização ainda que não seja legalmente conferido esse direito, ou ser-lhe reconhecido legalmente o acesso e, contudo, na prática, não se traduzir no exercício real de efectivação. Ou seja, quanto ao critério da forma, pode revestir o carácter de **participação activa**, quando se empenha de forma visível, apresentando propostas, elaborando relatórios, contestando decisões tomadas, opondo-se a processos e projectos de resolução de problemas, etc. e de **participação passiva** quando se caracteriza por um comportamento de desinteresse, ausência sistemática ou frequente, desinformação, desconhecimento ou conhecimento imperfeito do seu estatuto de participação (LIMA, 1988).

Quanto à extensão, pode ir desde o reconhecimento do simples **direito a ser informado**, ao **direito de ser consultado**, de **partilhar nas tomadas de decisão** (decisão colegial) e, mesmo, de ter o **direito de tomar por si próprio as decisões** (autogestão).

A participação pode ser entendida **como dever**: é o caso dos professores que por obrigação profissional (obrigação de desempenho) exercem cargos de gestão nos estabelecimentos de ensino, sendo eles quem, na maioria dos casos, gere efectivamente as escolas a todos os níveis. Pode ser entendida **como direito**: o dos pais participarem nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino. Pode ser entendida **como meio** para realizar uma finalidade da educação: os alunos devem ser exercitados na participação para se assumirem na sua condição de cidadãos conscientes e activos na sociedade.

Quanto ao critério dos objectivos fixados pela organização, será **participação convergente** quando se orienta no sentido de realizar esses objectivos e **participação divergente** quando se "orienta num sentido contrário ou distinto em relação aos objectivos da organização" (LIMA, 1988, p. 70).

No que respeita à participação na vida organizativa da escola, convém, para os objectivos deste trabalho, distinguir entre a **participação nos órgãos de gestão**, logo, uma participação formal e institucionalizada, e uma participação em sentido mais lato que se pode designar de **participação educativa** envolvendo actividades não propriamente de sala de aula mas convergentes com os objectivos da educação (visitas de estudo, excursões, representações teatrais, exposições ou quaisquer outras iniciativas culturais).

Deveria talvez ainda distinguir-se um outro tipo de participação que aparece também referida nos documentos a que se poderia chamar **participação diversiva**, de carácter espontâneo, voluntarista e lúdico, virada para actividades de desporto (em

sentido não curricular e esporádicas) ou recreativas (festas, bailes e todas as actividades de pura diversão). Naturalmente que, para os objectivos e dados os limites desta investigação, interessa fundamentalmente analisar a participação nos órgãos de gestão.

A participação configura-se como a característica fundamental da gestão democrática. Uma gestão de democracia integral implica a participação, ou seja, a referida redistribuição e partilha constante do poder que garanta a contínua e progressiva democratização das estruturas, das relações e do poder de decisão no interior das organizações.

Neste sentido, a participação na gestão escolar deve ser entendida como o poder efectivo de colaborar activamente na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento do processo educativo. Ou seja, o poder de intervenção legitimamente conferido a todos os elementos da comunidade educativa, entendendo esta como "o conjunto de pessoas e de grupos dentro e fora dos estabelecimentos escolares ligados pela acção educativa" (HENRIOT, 1987): alunos, pais dos alunos ou seus representantes legais, pessoal docente, responsáveis pela direcção e pela gestão, outros elementos da organização e as associações e instituições locais de algum modo implicados na vida escolar. "A participação na gestão educativa deve ser entendida como o poder real de tomar parte activa na elaboração e desenvolvimento do processo educativo tanto a nível microsocial como macrossocial de todos os que intervêm no processo educativo" (SANCHEZ DE HORCAJO, 1979, p. 18).

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Quanto à gestão democrática participativa, pode ser definida como um modelo de gestão escolar que implica que todos os elementos da escola possam intervir na elaboração da vida escolar, sendo informados, colaborando nas tomadas de decisão, definindo a política educativa dentro da organização e controlando a sua execução.

Neste contexto a participação deve ser entendida não apenas como uma das características das organizações democráticas: ela é a própria condição de uma gestão democrática.

A participação na gestão educativa só pode conceber-se quando a sociedade global é democrática e a participação educativa deve ser entendida como a melhor "escola" para a democratização social. Assim, uma concepção democrática da sociedade requer a comparticipação contínua no poder dentro da sociedade e dentro da escola e a participação na escola é inconcebível se não existe participação na sociedade global.

A democratização da sociedade global exige que a escola assuma os valores próprios de uma educação para a democracia. Segundo a concepção de Levi-Strauss, a educação, enquanto sistema social, articula-se com o supra-sistema global mantendo relações e correspondências com todos os outros sistemas que integram a sociedade - o político, o científico-tecnológico, o económico-científico, o cultural, o religioso. Concepção também expressa por Durkheim em *Educação e Sociologia* ao afirmar que a educação varia segundo formas infinitas consoante as épocas e as sociedades em articulação com a religião, a organização política e o nível de desenvolvimento do

conhecimento científico.

A escola como instituição social deve funcionar em concordância com a sociedade, produzindo cultura, transmitindo cultura e assegurando a inculturação dos indivíduos. Quando a escola se fecha ao todo social fica descontextualizada, alheia à realidade, na qual e para a qual existe: é a escola fechada. Por isso, a escola contemporânea deve constituir como um dos seus valores indiscutíveis e sua finalidade, a de participar e de fazer participar na cultura social (QUINTANA, 1988).

Deste modo, a participação torna-se um método educativo e, numa perspectiva que coloque o educando como agente e como principal artífice da sua própria educação, torna-se importante que ele aprenda a participar, sendo a melhor maneira de o conseguir fazê-lo participar, atribuindo-lhe responsabilidades para que experimente as vivências próprias da participação.

A colaboração do educando torna-se o principal objectivo da educação contemporânea. Os antigos objectivos de aquisição de conhecimentos, capacidades e normas de comportamento passam a ser o que se chama o campo pretextual para que, mediante a participação, se consiga a colaboração do educando no seu próprio projecto de educação (CISCAR e URIA, 1986).

Ainda que, desde muito cedo, desde a Antiguidade e ao longo de todos os tempos, se encontrem referências à participação dos educandos nos projectos educativos formais, o modelo de gestão participativa é um facto relativamente recente na organização escolar.

Praticamente, é desde finais da década de 60 que a participação surge no discurso educativo como parte de uma estratégia para vencer a crise geral dos sistemas educativos e da instituição escolar. Após a contestação de Maio de 68, os ministros da educação de alguns países europeus, reunidos em Versalhes, concluíram pelo interesse

e necessidade de os governos incentivarem as escolas a implicarem os alunos nas decisões relativas à gestão das escolas de forma a que se sentissem corresponsabilizados nas actividades escolares e na planificação da educação. No mesmo sentido se pronunciou a Assembleia Consultiva do Conselho da Europa reunida em Setembro de 1968 para analisar os problemas sociais levantados pela contestação juvenil.

A UNESCO, em vários documentos publicados desde o início dos anos 60, recomendava a participação dos alunos do ensino secundário nas actividades dos estabelecimentos de ensino ("Informe sobre los derechos y responsabilidades de los jóvenes", Paris, 1961 e "L'évolution du rôle des maîtres et les incidences de cette évolution sur la formation professionnelle et en cours d'emploi". UNESCO/BIE, Genève, 1974).

O Conselho da Europa organizou, em 1973 em Bruxelas, um simpósio sobre a participação na educação e a participação para a educação ("La participation dans l'enseignement et l'éducation à la participation". Bruxelas, 1973).

A OCDE refere a importância da participação dos jovens na vida organizacional das escolas em documentos como "Planification et participation dans l'enseignement". Paris, 1974.

Na pedagogia tradicional a gestão educativa era centralizada numa direcção. O estabelecimento de ensino era subordinado às normas gerais criadas para todo o sistema e impostas pela administração central. Predominando o princípio da uniformização, a preocupação era a de normalizar e centralizar ao máximo o ensino quanto aos meios, aos métodos, aos recursos didácticos e, naturalmente, à organização dos estabelecimentos de ensino.

A preocupação centralizadora controlava tudo, desde a arquitectura ao modelo de gestão: uniformizar era o objectivo que se propunha. O modelo de relação

pedagógica centrava-se no poder autoritativo do docente sobre os alunos, o modelo de gestão era fortemente centrado no poder do director, o qual agia em delegação do poder da administração central.

Toffler designa por "escola de corte fabril" este modelo que corresponde à influência da taylorização na educação e que corresponde a grandes escolas, de estrutura rígida e uniforme, configuradas segundo um mesmo modelo organizativo e curricular, seguindo programas de estudos uniformizados, ministrados a grupos numerosos de alunos, por uma metodologia baseada na palavra e na autoridade do professor, com grande escassez de recursos didácticos, em salas de aula que pouco variam de escola para escola, utilizadas segundo horários uniformes. Este modelo escolar impôs-se sem contestação por toda a primeira metade do século XX e muitas das suas características têm persistido configurando ainda muitos dos aspectos organizativos das escolas na actualidade.

O êxito, a universalidade e a persistência do modelo "taylorista" podem ser explicados pela simplicidade da sua estrutura organizativa (uma escola, um director, um programa, um método, uma regra, uma disciplina), pela estabilidade dessa organização e pela aparente rentabilidade de um modelo de baixo custo económico. Na escola como no mundo empresarial os "dinossauros organizativos" do taylorismo impuseram-se como modelo senão único, pelo menos largamente dominante (MARTIN, 1989).

Na maioria dos casos, a participação dos elementos da organização escolar resumia-se ao direito de ser informado: noutros, podia estender-se a formas de consulta, mas seriam raras as situações e os casos em que chegasse a haver participação na tomada de decisões. Em qualquer dos casos, a participação era zelosamente controlada (SANCHEZ DE HORCAJO, 1979). Como resultado, a gestão escolar tornou-se eminentemente centralizadora e os elementos da organização escolar

foram confinados a uma atitude de passividade e conformismo. Era a direcção unipessoal do director no qual se centravam todas as decisões. "Era o encarregado de manter os contactos com a administração educativa, com cada um dos professores, com os pais dos alunos... decidia nos problemas de disciplina apresentados pelos professores a respeito dos alunos mais conflituos e nos problemas de competências surgidos entre os professores... a direcção estava profissionalizada de tal modo que o director se dedicava exclusivamente à gestão; não dava aulas o que provocava o seu progressivo afastamento do âmbito didáctico da aula e dificultava o seu diálogo com os professores, os pais e os alunos... Era uma direcção centralizada, hierárquica e, em geral, autoritária, encarregada de velar pelo cumprimento dos regulamentos e das disposições da administração educativa" (MARTIN, 1989, p. 32).

A contestação geral do sistema escolar, a democratização da sociedade, a massificação do ensino e a manifesta incapacidade da escola para responder às novas condições sociais, colocou a educação numa crise geral para a qual não têm sido encontradas soluções satisfatórias. Neste contexto, vai surgir uma nova maneira de encarar a educação e as instituições escolares.

Ao modelo taylorista da "escola de corte fabril" vai contrapor-se a proposta alternativa do "centro educativo versátil", caracterizado pela preocupação de individualização do processo de ensino-aprendizagem, pela diversificação dos espaços, dos equipamentos e dos métodos, pela maior capacidade de adaptação às mudanças, pela abertura ao meio e à comunidade, pela descentralização e pela gestão participativa. À uniformidade organizativa do taylorismo contrapõe-se a convicção de que não existe "one best way" geral para a gestão das escolas. Cada solução só é válida no seu contexto específico e tem sempre de atender às suas específicas condições internas e externas.

A educação configura-se como o ponto de encontro de inúmeras forças e

choque de múltiplos interesses. A participação surge como a resposta possível à crise geral. Pretende-se, através da colaboração, evitar a agressividade para com a escola e as propostas educativas. A maior participação de professores, alunos e pais na gestão das escolas tornaria todos mais conscientes dos problemas gerais e das limitações com que se enfrenta o sistema educativo.

Mas a passagem de um modelo de gestão fortemente centralizado para outro que se pretende amplamente participado, não tem sido fácil nem bem aceite por todos os elementos em presença no contexto educativo. Os interesses são, quase sempre, muito divergentes e os participantes raramente estão bem preparados para desempenhar o seu papel dentro dos limites e segundo o estatuto que lhes é conferido pela nova função.

A participação, ou é entendida como um direito de exigir a satisfação dos interesses pessoais, ou é vista como demanda de vantagens sem atender ao interesse colectivo, provocando o confronto de pressões antagónicas dos grupos e dos indivíduos em presença na instituição escolar. A participação é acusada de propiciar o conflito em vez de gerar o consenso e apontada como causa de que se não realizem os objectivos gerais da instituição.

A gestão participativa exige a preparação dos participantes para a participação. Em sociedades de sistemas educativos de tradição centralizada torna-se difícil atingir a qualidade e a eficácia dessa participação. Por um lado, há a resistência dos que, habituados à detenção do poder de decisão, não aceitam o processo moroso de negociação que deve preceder a tomada de decisões. Por outro, o conformismo tornado hábito, não gera apetência para o exercício do direito à participação.

Os directores queixam-se da morosidade do processo. Os professores tendem a perceber a participação dos pais e dos alunos como uma intromissão, indevida e pouco justificável, no seu foro profissional. Os pais e os alunos, ou se alheiam,

entendendo que à escola cabe resolver os problemas, ou, não entendendo as limitações e os condicionalismos impostos à escola por toda uma série de factores, nomeadamente os que são determinados pelo poder central, reclamam da exiguidade dos recursos e da pobreza dos resultados produzidos pela educação.

Contudo, para além das dificuldades próprias de uma fase de profundas mudanças e consequentes readaptações, interessa sublinhar a necessidade e a função da participação educativa numa sociedade democrática.

A participação deverá ter que ser entendida como direito e como condição de cidadania. No actual modelo de sociedade, a participação apresenta-se como um direito fundamental ligado à natureza da educação. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervirem no projecto da sua própria existência.

O processo educativo é, nesta perspectiva, visto como um processo socializador ao serviço de um projecto personificador. A participação que confere o direito de intervir deve garantir o exercício eficiente do dever de participar, desenvolver capacidades, fomentar a criatividade e o espírito crítico, implementar a disponibilidade para a compreensão e a aceitação do outro, suscitar a apetência para a negociação, diminuindo o risco de confrontos e de rupturas no tecido social. Através da participação, os indivíduos tornar-se-ão mais permeáveis ao reconhecimento dos parâmetros que confinam as organizações a que eles próprios pertencem e que eles próprios ajudam a constituir e a manter.

Através da participação a educação pode ainda tornar-se aberta à inovação e geradora da inovação. Tal como o autoritarismo tende à conservação, as estruturas abertas à participação tendem a aceitar a mudança e mostram-se mais disponíveis para propôr a mudança. Isto um tanto à revelia das concepções dos que vêm na educação essencialmente uma função reprodutora mas sem querer afirmar que a escola é um factor determinante de mudança da sociedade global.

Se a escola não é, por si só, a causa e o motor da mudança, pode, em coesão com o todo social, ter uma função de preparação dos indivíduos para a inovação, para a criatividade e para a aceitação da mudança. "É aqui que a inovação se decide, nesta capacidade para criar nas instituições escolares sistemas permanentes de apoio à inovação, para valorizar os grupos portadores de uma perspectiva inovadora... Porque a inovação educacional é sobretudo um processo, e não um produto" (NÓVOA, 1990, p. 130).

Mesmo afirmando que a escola não muda a sociedade, é ajustado conceber que a escola tem de mudar com a sociedade sob pena de negar a sua função social. A escola "filtra" as mudanças provenientes do exterior bloqueando-as ou animando-as (GONZALEZ, 1988).

A participação pode ainda propiciar a motivação necessária em todas as situações de aprendizagem. A compulsão torna difícil a aceitação das propostas educativas; a participação propõe aos indivíduos que colaborem na procura das propostas que vão ao encontro da satisfação dos seus interesses e das suas necessidades.

A gestão participativa define-se assim como o modelo ajustado e coerente com a sociedade actual e como um aliciente método ao serviço de um projecto educativo coerente com os objectivos actualmente propostos à instituição escolar.

A organização democrática e participativa da sociedade actual implica a introdução de uma gestão participativa na organização escolar.

5. GESTÃO PARTICIPATIVA E MODELO ORGANIZATIVO

A identificação das escolas a empresas multifuncionais, produtoras de um serviço público - a educação - teve como implicação a tendência a ver nas escolas o modelo burocrático das grandes e complexas organizações, características do mundo contemporâneo.

O desenvolvimento vertical e horizontal dos sistemas educativos, consequência do "boom" demográfico do pós-guerra e da democratização da sociedade e, logo, do aumento explosivo da procura da educação, provocou a proliferação dos estabelecimentos de ensino, bem como o seu crescimento, tornando-se alguns organizações de dimensões consideráveis e de estrutura complexa.

A complexidade das organizações escolares levou a que, por necessidade de racionalização, se tivessem aproximado das empresas quanto ao tipo de funcionamento e quanto ao modelo organizativo, ou seja, se tivessem tornado organizações de modelo burocrático.

Burocracia, na acepção clássica de Max Weber, é um modelo racionalizado que se caracteriza pelo exercício "contínuo e regulamentado de uma actividade administrativa, apoiado numa hierarquia de autoridades, reunidas por contrato ou por concurso, remuneradas pelo exercício de competências claramente definidas segundo regras gerais e pessoais" (J. MINOT "Lexique des termes en usage dans l'administration en éducation", cit. SANGHÉZ DE HORTAJA, 1979, p. 66).

A identificação dos centros de ensino com as organizações burocráticas, assenta nas características das escolas de modelo pedagógico tradicional e baseia-se nas características de centralização administrativa do sistema geral, numa gestão autoritária, pessoal e onipotente como prática de direcção, no conservadorismo e na

rotina dos processos administrativos, no carácter estático e absoluto dos programas de ensino concebidos segundo uma perspectiva curricular demasiado abstracta e alheia aos problemas concretos da vida prática, no alheamento do aluno enquanto pessoa e considerado apenas como entidade abstracta dentro do sistema, na uniformização dos métodos e das soluções dos problemas, na tendência para a resistência à mudança e às inovações, no modelo de hierarquização piramidal das relações organizacionais baseadas nos cargos e nas funções, nas relações impessoais propiciando uma participação fraca e muito regulamentada, assente em relações de domínio e de dependência (SANCHEZ DE HORCAJO, 1979).

Porém, a analogia entre as escolas e o universo empresarial, a identificação da escola com o modelo burocrático, não passa do plano meramente formal e é muito localizado historicamente numa determinada fase da evolução dos sistemas educativos.

As tendências actuais da pedagogia, a fase actual do modelo organizativo das escolas, tornam difícil essa identificação. A escola tende a tornar-se um tipo de organização específica - a comunidade educativa.

Para este modelo de organização, a gestão mais adequada é a gestão democrática participativa. A tendência, ao encontro da evolução social, é a de transição do modelo burocrático para uma forma de administração colegial dos estabelecimentos de ensino. Esta tendência coloca de imediato duas questões no domínio organizacional dos centros educativos: a da descentralização e a da autonomia.

Quanto à descentralização, torna-se impossível considerar que haja uma autêntica participação, tanto ao nível da gestão como ao nível da planificação do ensino e da aprendizagem, se se mantiver a concentração da administração do sistema nos organismos centrais da administração pública, deixando ao estabelecimento de ensino e à sua direcção a mera capacidade de, por delegação de poder, executar de

forma tutelada e controlada, as decisões tomadas por esses organismos centrais.

Há hoje, devido, por um lado, à crise dos sistemas educativos, por outro, ao peso excessivo das estruturas administrativas que eles implicam, uma certa tendência para a regionalização. Mas, regionalizar pode não significar descentralizar. Pelo contrário, pode conduzir a uma desconcentração que se traduzirá apenas numa forma de garantir maior eficácia, por maior controlo, à centralização do sistema, fazendo que os centros regionais ou locais exerçam, por delegação, a administração efectiva das escolas. A desconcentração aproxima o poder central da base mas não a autonomiza.

A gestão participativa pressupõe uma descentralização real que confira uma verdadeira autonomia à escola, a qual terá de ser progressiva e alargada ao domínio da gestão financeira, à capacidade de seleccionar e contratar o seu pessoal e, no domínio curricular, à capacidade de adaptar e aplicar os programas.

Contudo, a autonomia em sentido real não poderá significar anarquia, ausência total de controlo ou entrega ao controlo local, colocando os estabelecimentos de ensino na dependência de grupos de pressão.

A descentralização deve conduzir a uma autonomia com limites regulamentados segundo um estatuto e fiscalizados por mecanismos de avaliação e de controlo pelo sistema educativo.

Mas, a autonomia, deve ser, principalmente, garantida pela capacidade e competência participativa dos elementos da organização. Por isso, a autonomia não deve ser resultado da outorga pelas autoridades centrais. Deve surgir como fruto de um empenhamento e duma capacidade manifesta da própria organização. O conceito de autonomia implica o exercício responsável do poder dentro da organização.

Entender a autonomia como uma condição prévia para uma correcta e eficaz participação educativa, implica que lhe sejam definidos com rigor os limites

estatutários pois que, uma autonomia extrema pode tornar a escola indefesa face ao poder dos grupos de pressão a nível local, diminuindo-lhe a capacidade de realizar os seus próprios objectivos, conduzindo, portanto, ao aniquilamento da própria autonomia.

Ao lado deste perigo real, face aos grupos de pressão e à sua influência sobre a vida organizativa da instituição escolar, a participação educativa implica também o risco de certas minorias voluntaristas poderem vir a alcançar uma influência dominante, se não mesmo exclusivista, dentro da organização escolar. Veja-se, por exemplo, o que acontece nos sistemas educativos fortemente descentralizados quando grupos de feição religiosa ou política, se tornam dominantes nas instituições escolares.

Dá que a participação exija o reconhecimento e a garantia dos direitos dos vários elementos e grupos que integram a comunidade educativa. Só através da implantação e manutenção de órgãos de participação onde seja garantida a comunicação, a circulação da informação e a livre expressão das opiniões, pode ser obtida essa garantia.

As normas legais devem ser estabelecidas pelo sistema educativo de forma a legitimarem a democraticidade da gestão dos estabelecimentos de ensino com a garantia de efectiva representatividade de todos os elementos incluídos ou implicados na acção educativa.

A participação na gestão das organizações educativas deve garantir a democracia interna mas, naturalmente, esta só pode ser garantida se existe democracia na sociedade global. A democracia política implica a participação educativa como esta favorece uma educação para a sociedade democrática. Ou, de outro modo, a ordem democrática na sociedade global deve ir a par com a participação educativa na instituição escolar.

Neste trabalho, pretende-se analisar a participação nos dois principais órgãos de gestão da escola secundária caso tal como é referida nos textos das actas das reuniões. Através dos indicadores retirados desses textos, procura-se entender o processo de tomada de decisões a nível interno, as relações no interior da organização escolar e as relações com a comunidade local e com a administração central. Por vezes aparecem nas actas referências a decisões tomadas nos níveis mais elementares da organização escolar como os conselhos de grupos disciplinares de docentes, os conselhos de turma, os conselhos de directores de turma. Como todos estes são órgãos de apoio ao conselho pedagógico e, portanto, dele dependem, subentende-se que, mesmo aparecendo como uma informação, se trata efectivamente de uma tomada de decisão pois este pode aceitar ou não as decisões tomadas aos níveis mais elementares.

Toda a participação é, pela natureza dos órgãos analisados e das próprias actas, participação formal (institucionalizada) e participação exercida por representação uma vez que nenhum dos elementos que integram os órgãos de gestão de uma escola, participa neles em nome pessoal mas sempre como representante de um grupo de funções ou de interesses.

A qualificação das atitudes e do empenhamento dos elementos participantes nos órgãos de gestão será feita utilizando o critério da forma (participação activa ou participação passiva) para analisar o conteúdo das actas das reuniões. Utilizando a tipificação da participação como convergente ou divergente, poder-se-á compreender o modo como a estratégia e a acção de cada elemento se desenvolve ou não em concordância com os objectivos fixados pela organização.

III. METODOLOGIA

1. FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

A escola constitui um objecto relativamente recente do estudo científico; um objecto ainda ambíguo e de contornos imprecisos.

Quanto às investigações que se realizam sobre a escola como organização, é ainda difícil definir com rigor se constituem investigação científica propriamente dita (explicação teórica), se investigação tecnológica (prescrição tecnológica). Ou seja, se se trata de descrever e explicar, ou prescrever e controlar as práticas educativas. Na realidade, a finalidade da investigação, de qualquer investigação, deve ser a de fazer emergir das práticas explicações ou hipóteses explicativas para regressar à prática na forma de normas ou prescrições orientadoras das práticas de que emergem.

A análise da organização escolar está ainda num estágio anterior ao da constituição das teorias e da consolidação dos paradigmas teóricos, entendendo estes como sistemas fortemente interrelacionados de proposições e conceitos abstractos que descrevem, predizem ou explicam grandes categorias de fenómenos. Por isso, só por analogia se pode aplicar o conceito de paradigma quando se trata de proceder à análise da organização escolar. Contudo, toda a investigação científica trabalha com modelos teóricos, porque recolher dados sem um modelo conceptual prévio e explícito, dá lugar a uma interpretação arbitrária dos mesmos. Torna-se indispensável um modelo conceptual de referência que permita a representação mental de um sistema real, da sua estrutura e do seu funcionamento (GIMENO e PEREZ, 1985).

As decisões sobre os processos metodológicos não são decisões autónomas e independentes. Dependem da maneira como se concebe o próprio objecto da investigação e das características que esse objecto, dadas as circunstâncias e as perspectivas de análise, nos apresenta. Por vezes a "obsessão metodológica" pode

travar a investigação se entendermos que só se podem analisar e investigar as situações e os problemas para os quais dispomos de cobertura metodológica. Deste modo, o rigor extremo e a preocupação formalista podem conduzir ao imobilismo ou restringir o campo da investigação.

A perspectiva epistemológica que se pretende seguir neste trabalho procurará acolher-se, tanto quanto possível, ao modelo ou enfoque hermenêutico, partindo do princípio de que nele se recusa a consideração restritiva dos processos e fenómenos a observar, que se consideram sempre as situações na sua globalidade e que se procuraram integrar os significados, razões e intenções dos indivíduos, não para os medir mas para os interpretar e compreender; de que todo o conhecimento é produto da actividade humana e, como tal, convencional e histórico; logo, não se descobre, produz-se; de que não há um método científico e que não há um método ideal mas uma pluralidade de métodos para a compreensão racional da realidade, que há mesmo a necessidade de criar métodos próprios - quem sabe se únicos de investigação, específicos e adequados às circunstâncias singulares das situações a analisar; de que, entre teoria e prática, não há separação mas continuidade e que investigação e acção são complementares.

Este trabalho procurará, na medida do possível, responder aos três tipos de questões que Hineley e Ponder consideravam fundamentais para uma investigação:

- uma questão descritiva - que acontecimentos ocorrem na escola?
- uma questão analítica - porque ocorrem esses acontecimentos?
- uma questão compreensiva - que significam estes acontecimentos e que consequências acarretam? (GIMENO e PÉREZ, 1985)

A educação, como campo de investigação e de estudo, não constitui certamente uma disciplina científica de contornos tão bem delimitados, quer quanto ao seu objecto, quer quanto ao seu método, como, por exemplo, a Biologia, no campo das chamadas Ciências Naturais, ou a História, no campo das chamadas Ciências Sociais.

Por outro lado, a multiplicidade de estudos e de actividades de investigação conduzidos por outras disciplinas científicas sobre as questões e os fenómenos da educação, contribui ainda mais para tornar indistintos os contornos deste campo de estudos (HUSÉN, 1988).

Mas, de qualquer modo, a educação está cada vez mais envolvida nas discussões de carácter epistemológico, sendo certo que, enquanto lhe procuram definir o estatuto científico, a investigação educativa se vai desenvolvendo, multifacetando as suas perspectivas e diversificando os seus métodos e instrumentos de análise.

Como em quase todas as outras ciências sociais, prevaleceu na investigação educativa durante muito tempo, um único paradigma científico, o positivista-racionalista, baseado num único método, o experimental-hipotético-dedutivo.

Hoje, afirma-se cada vez mais como paradigma "normal", o da pluralidade das metodologias, prevalendo a ideia de que em toda a investigação empírica se deve exigir que a metodologia seja adequada ao problema estudado e que, embora a reflexão metodológica seja fundamental para que a investigação educativa se constitua sobre bases científicas, "devemos começar por reconhecer que, se bem que o método científico seja o caminho para atingir os fins da ciência, esse caminho pode ser andado de formas distintas e a ritmos diferentes" (DENDALUCE, 1988, p. 20) e que o objectivo da investigação é que deve determinar o enfoque e o método a utilizar.

Até há bem pouco tempo, o "chamado paradigma positivista - seja o que for que se designe com tão mal utilizado termo - era o que prevalecia. O modelo que havia propiciado às ciências naturais, com os seus 'designs' experimentais, passou à educação" (HUSÉN, 1988, p. 50). Era o modelo ideal de ciência, o qual, segundo os manuais, consistia em escolher aleatoriamente os sujeitos a observar, os quais eram organizados em grupos experimentais e de controlo, sujeitos à acção de uma variável independente - por exemplo, um novo método de ensino - medindo com rigor e submetendo os dados recolhidos a adequados e sofisticados métodos de análise estatística.

Mas, os fenómenos estudados na área da educação aparecem profundamente interligados em processos muito complexos. Torna-se, portanto, muito difícil decompô-los em variáveis que possam ser submetidas a uma abordagem analítica sem o risco de reduzir a complexidade desses fenómenos a esquemas excessivamente simplificados que dificilmente permitirão o conhecimento da realidade educativa. "Em vez da acção de uma variável independente, produzindo um efeito sobre uma variável dependente, o que ocorre em educação é, em geral, a múltipla acção de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo. Ao tentar isolar algumas dessas variáveis está-se a optar, necessariamente, por uma redução do enfoque de estudo a uma das partes do fenómeno" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5).

Numa investigação de tipo experimental, alguns aspectos mais importantes permanecem ignorados, provavelmente porque são difíceis de medir e porque o método hipotético-dedutivo é frequentemente mais um meio de reforçar os nossos pressupostos do que o método seguro para descobrir as razões e as explicações ocultas nos próprios fenómenos e situações a compreender (NISBET, 1983).

A contestação sistemática do paradigma positivista dominante, que vinha a ser feita desde finais do século passado, generalizou-se por volta dos anos sessenta

deste século.

Diversas razões confluíram na contestação do paradigma positivista e na emergência de novos paradigmas na investigação educativa. Por um lado, diferentes concepções epistemológicas, algumas das quais contradiziam a legitimidade de transferir para o domínio do social um modelo de análise próprio do mundo natural. Já Dilthey, no século XIX, sublinhara a diferença entre as humanidades que procuram "compreender" e as ciências naturais que pretendem "explicar".

Por outro lado, os próprios estudos quantitativos, mesmo os mais sofisticados, provocavam frequentemente as mais díspares interpretações, lançando os investigadores na incerteza e na confusão.

Precisamente nos finais da década de sessenta, o relatório Coleman sobre a igualdade de oportunidades no sistema educativo nos Estados Unidos, causara alguma perplexidade quando da publicação das suas conclusões. Na realidade, tornou-se cada vez mais evidente que, no que respeita ao comportamento humano, tão imprevisível quanto multifacetado, as variáveis de contexto influem de forma determinante. Só um paradigma mais qualitativo, interpretativo, hermenêutico e "naturalista" poderia colmatar as "falhas" do paradigma positivista.

Tornava-se necessário contruir um modelo interactivo de conhecimento fundamentado na consideração de que há uma interacção complexa entre todos os factores e uma interacção essencial entre o investigador, as teorias que ele utiliza e os sujeitos que ele constitui como objecto dos seus estudos.

Um paradigma interaccionista simbólico seria o mais adequado para compreender as complexas interacções que se desenvolvem no campo de estudos da educação (HUSÉN, 1988).

Da emergência de novas propostas epistemológicas resultou, por algum tempo, a confrontação polarizada em dois modelos diferentes:

- uma **perspectiva positivista-racionalista-realista** que utiliza o modelo experimental quantitativo e que se fundamenta na convicção de que a realidade pode ser descrita tal como ela realmente é, baseando-se num critério de verdade segundo o qual é verdadeira a teoria que, sujeita ao rigor da análise experimental, se verifique que corresponde à realidade; para esta perspectiva, a função da investigação consiste em conduzir a mente a descobrir ou a confirmar a verdade que existe nos factos e nas situações a estudar;

- uma **perspectiva interpretativa-naturalista** de enfoque qualitativo, apoiada num diferente critério de verdade - a verdade resulta de um acordo condicionado social e historicamente; a verdade depende da mente que a percebe e do significado que esta lhe atribui; não há separação entre os factos e os valores; a verdade é um constructo da mente para explicar os fenómenos e as situações tais como estas se lhe apresentam; nesta perspectiva a realidade é mais algo que é socialmente construído, do que algo que se descobre e a validade de determinado conhecimento depende essencialmente do consenso possível entre os diversos intérpretes, num dado momento histórico (DENDALUCE, 1988).

Perante estas duas perspectivas epistemológicas, posicionavam-se os que recusavam radicalmente a possibilidade de elas se conciliarem, havendo que optar por uma delas e os que defendem a necessidade de elas coexistirem e mesmo cooperarem, agindo do modo complementar.

Esta última posição parece ter cada vez maior acolhimento no campo da investigação educativa. "Já se disse que os diversos paradigmas de investigação educativa - o empírico-positivista, o hermenêutico-fenomenológico e o etnográfico-antropológico - são reciprocamente complementares.

Num artigo recente, John Keeves (1987), um destacado especialista em métodos de investigação, trata da questão da **unidade da investigação educativa**. Mantém que existe apenas um paradigma com muitos enfoques que podem considerar-se como mutuamente complementares. "Todo o esforço da investigação em educação tem como último propósito chegar a um conhecimento que possa ser utilizado na acção, quer se trate de uma acção a nível político, quer se trate de uma mudança de práticas na sala de aula" (HUSÉN, 1988, p. 58).

O paradigma positivista de *design* experimental, continuará a prestar "bons serviços à pesquisa em educação, quando ela quiser destacar e colocar em foco as relações entre variáveis já previamente seleccionadas com base em evidências anteriores. Nesse caso, é de grande importância o papel das hipóteses formuladas exactamente sobre as esperadas relações entre variáveis" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 7).

Mas, para compreender as complexas interacções que se desenvolvem no universo escolar, são necessários outros métodos e outras intenções investigativas. O investigador tem de se colocar bem no centro das situações e dos problemas. Deve observar os factos, tentar compreender o significado que as situações têm para os que nelas participam. Deve conhecer, não apenas os efeitos visíveis, mas também as intenções que informam e conduzem as acções e que quase sempre permanecem ocultas.

O paradigma qualitativo ou naturalista considera que o investigador é, precisamente, o principal instrumento da investigação; que o contexto ou o ambiente natural em que os processos se desenvolvem são a principal fonte de dados para a compreensão desses mesmos processos; que importa descrever tão exaustivamente quanto possível esses dados; que o significado que os actores envolvidos nas situações lhes atribuem importam tanto ou mais que as próprias situações e que a investigação

deve servir, não tanto para confirmar ou infirmar as hipóteses explicativas intuídas a priori mas, principalmente, para descobrir, pela própria análise dos dados, teorias explicativas e compreensivas das situações a estudar.

2. AS ACTAS COMO DOCUMENTOS BASE DE INVESTIGAÇÃO

Os livros de actas fazem parte do arquivo da escola e só na escola podem ser consultados. Tornava-se, antes de tudo, necessário garantir o acesso à sua leitura durante um período alargado que garantisse uma recolha de informação tão completa e tão pormenorizada quanto fosse útil e possível.

Foi estabelecido o contacto com o conselho directivo da escola do qual resultou o acordo de que teria de apresentar um ante-projecto da investigação a levar a efeito no qual fossem indicados os objectivos, os recursos e a utilidade possível da análise a efectuar. Tal foi feito numa reunião formal do conselho directivo, perante todos os seus elementos, tendo este órgão tomado a decisão de garantir o acesso livre à documentação bem como o apoio possível para a sua consulta disponibilizando tempo e espaço para a levar a efeito.

Visitas frequentes à escola permitiram, numa primeira abordagem, um levantamento prévio da localização dos livros de actas tendo-se verificado que alguns deles estavam em arquivo morto, logo completamente disponíveis, mas que outros, um do conselho directivo e outro do conselho pedagógico, estavam ainda em uso efectivo pelos órgãos de gestão da escola. O conselho directivo garantiu a consulta de todos eles.

As actas estão lavradas em livros de cem folhas: dois livros para a comissão instaladora/conselho directivo e dois livros para o conselho pedagógico.

No livro I estão registadas as cinquenta e três actas correspondentes às reuniões efectuadas pela comissão instaladora nos dois anos de mandato correspondentes aos anos lectivos de 1984/85 e 1985/86. O livro está manuscrito até à folha 97 verso.

Na folha 98 está redigido o termo de fecho ("Deu-se por encerrado o presente livro de actas") que é assinado pela presidente da comissão instaladora cessante e pela presidente do conselho directivo eleito que, à data, ia iniciar o seu mandato. A data indicada é de 19 de Setembro de 1986. A partir do termo de fecho, as folhas estão traçadas por um risco em diagonal que as inutiliza.

Neste livro as actas são sempre assinadas pelo elemento que presidiu à reunião e pelo que as secretariou. Das 53 actas transcritas neste livro, apenas as números 1, 5, 17 e 52 não foram escritas pela mão da presidente da comissão instaladora o que facilmente se observa pela análise da caligrafia e das assinaturas das mesmas. Os outros elementos da comissão instaladora assinam como tendo secretariado em regime rotativo mas não transcreveram, de facto, as actas. O ponto 8 da Portaria 677/77 de 4 de Novembro estabelece que compete ao secretário "Secretariar as reuniões do conselho directivo" e "ter à sua guarda os livros de actas do conselho directivo". Ora, durante os dois anos da vigência da comissão instaladora, isto só aconteceu em 21 das 53 actas. Nas restantes é declarado que a vice-presidente secretariou 6 reuniões, o vogal secretariou 16 e a outra vogal secretariou 8 reuniões. O ponto 2.10 da mesma portaria determina que de cada sessão do conselho directivo deverá "ser lida e, se aprovada, lançada em livro próprio e assinada pelos elementos presentes". Ora, no caso da comissão instaladora, apenas a acta nº 7 de 2 de Janeiro de 1985, aparece assinada pelos cinco elementos. Em todas as outras, sempre apenas a assinatura da presidente, mesmo nas reuniões a que efectivamente não presidiu por ter estado ausente, seguida da assinatura do elemento que, como se declara no final da acta, secretariou a respectiva reunião. Descrevem-se todas estas indicações porque, por parecerem significativas, terão de ser mais adiante analisadas e interpretadas.

No livro II , correspondente aos conselhos directivos que se seguiram à

comissão instaladora, estão transcritas até ao verso da folha 55 as 45 actas correspondentes aos anos lectivos de 1986/87, 1987/88 e 1988/89. Neste aparece, no fim de todas as actas, a assinatura dos elementos do conselho directivo que participaram na reunião, o que é concordante com o disposto a respeito na legislação (Portaria 677/77 de 4 de Novembro, ponto 2.10). Estas actas estão escritas pelo secretário do conselho directivo ou por quem o substituiu na sua eventual ausência.

Quanto às actas do conselho pedagógico estão, também estas, contidas em dois livros.

No livro I foram anuladas uma acta transcrita no verso da folha 41 e nas folhas 42 e 43 e outra nas folhas 99 e 100, verificando-se em ambos os casos que foram erros evidentes de transcrição que motivaram a sua anulação. Neste livro, devido a erro, a numeração das actas não está perfeitamente sequenciada: saltou-se da acta 24 para a 21 e manteve-se este erro até final de modo que a última acta inscrita com o número 31 é, de facto, a 36ª acta inscrita neste livro.

No livro II está anulada uma acta que ocupava as páginas 111 a 121 por ter sido considerado que ela continha muito erros de ortografia e de fidelidade ao conteúdo da reunião, tendo sido reelaborada e reescrita nas folhas seguintes. Este livro não está numerado por folhas mas por páginas, até ao número 200.

As actas contidas neste e no livro I foram transcritas pelos elementos docentes do conselho pedagógico (e só estes o podem fazer) aos quais, em regime de rotatividade, coube a vez de secretariar as reuniões. São sempre assinadas pelo presidente e pelo secretário. Algumas actas apresentam adendas correctivas sendo, contudo, muito raro que tal aconteça.

No total, tratava-se de analisar 438 páginas, tantas quantas as que contêm as actas respeitantes às reuniões dos dois órgãos de gestão cuja actividade cabia investigar ao longo de cinco anos lectivos.

Lidas as 149 actas respeitantes a esse período, verificou-se que as mesmas se distribuíam segundo o quadro seguinte:

Anos lectivos	Comissão Instaladora	Conselho Directivo	Conselho Pedagógico	Totais
1984/85	24		10	34
1985/86	29		10	39
1986/87		15	11	26
1987/88		15	11	26
1988/89		13	11	24
Totais	53	43	53	149

QUADRO 1 - Distribuição das actas por órgãos de gestão e por anos lectivos.

Verifica-se que nos dois primeiros anos, os respeitantes ao exercício da comissão instaladora, foi por esta produzido um número de actas superior ao dos três anos seguintes, correspondentes ao exercício dos conselho directivos. Tal explica-se pelo facto de que, enquanto a comissão instaladora entendia dever efectuar reuniões formais semanalmente, os conselhos directivos reuniam apenas uma vez por mês, regra só alterada para tratar de assuntos excepcionais.

Deve desde já notar-se que não se compreende esta decisão da comissão instaladora porque ela não pode ter qualquer fundamentação legal nem imputar-se a qualquer interpretação, mesmo maximalista, da legislação em vigor. O Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro, no seu artigo 16º, ponto 1., diz que "Durante o ano

lectivo, o conselho directivo terá reuniões ordinárias mensais" acrescentando o ponto 2. que todas as outras reuniões serão consideradas extraordinárias.

Não há na Portaria 561/77 de 8 de Setembro que regulamenta a constituição e funcionamento das comissões instaladoras, nada que diferencie o funcionamento destas do dos conselhos directivos, antes, em tudo os identifica.

Na Portaria 677/77 de 4 de Novembro (Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Directivos...) volta a afirmar-se "Durante o ano lectivo o conselho directivo terá necessariamente uma reunião ordinária mensal e as reuniões extraordinárias que achar conveniente".

Ora, a comissão instaladora funcionou sempre como se a regularidade semanal das suas reuniões fosse a imposta pelas normas legais, facto que desde logo surpreende por fazer supor um conhecimento imperfeito da legislação pelos responsáveis máximos pela gestão da escola aos quais, segundo o ponto 3. da Portaria 677/77, compete "Cumprir os diplomas legais e regulamentações em vigor".

Quanto ao conselho pedagógico, as suas reuniões foram sempre, ao longo dos cinco anos, de periodicidade mensal. Exceptuam-se apenas reuniões no final do ano para apreciação de recursos interpostos pelos encarregados de educação sobre a avaliação dos alunos.

3. VALIDADE DAS ACTAS COMO FONTES DE INFORMAÇÃO

Foi feita uma primeira leitura flutuante (BARDIN, 1979), de carácter globalista, com a simples preocupação de tomar um primeiro contacto com o conteúdo e a estrutura interna dos documentos que caberia analisar.

No decurso desta primeira leitura foram apenas tomadas algumas notas, quer descritivas, quer orientadoras que servissem de apoio a tomadas de decisão a posteriori.

Desde cedo ressaltou uma grande regularidade no que respeita à forma e ao conteúdo dos documentos em análise, o que contrariava a suspeição de que apresentassem uma maior diversidade. Baseava-se isto na expectativa de que "diferentes estilos e linguagens consoante os secretários, contextos e produção, negociação do seu conteúdo, tendência para a formalização e a adopção de versões oficiais, etc." (LIMA, 1992, p. 28) provocasse uma grande variação de modelos.

Porém, no que respeita às actas da comissão instaladora, tornou-se desde logo evidente, pelo tipo de letra utilizada que, ao longo dos dois anos do seu exercício, fora quase sempre a presidente da comissão quem redigiu e transcreveu para o livro as actas, facto que já antes foi assinalado.

No que respeita aos três anos de exercício dos conselhos directivos, foram, para cada um deles, os secretários quem elaborou e transcreveu as actas respeitantes às reuniões desse órgão, como já anteriormente foi referido. Talvez por isso, não é grande a diversidade nem existem grandes diferenças quanto ao estilo, à forma e ao conteúdo. E, também, porque o mesmo formalismo que torna redutoras as actas enquanto fontes de informação, garante e credencia a validade dessas informações e a possibilidade da sua análise comparativa. É que, mesmo nas actas do conselho peda-

gógico, nas quais o redactor muda de sessão para sessão, passando por todos os delegados e representantes dos grupos disciplinares, se verifica uma certa constância de modelo. Mesmo estas, porque estão sujeitas à aprovação pelo colectivo na sessão seguinte à que dizem respeito, acabam por reproduzir um certo formulário que dá unidade tanto no conteúdo como na forma em que estão redigidas. No caso da escola em observação, isto quase sempre acontece. As poucas excepções dizem respeito mais ao assunto do que ao carácter do redactor.

Em cada reunião, o elemento encarregado de a secretariar, tomava notas, redigia o rascunho que lia na sessão seguinte. Ou, no caso de não se proceder "à leitura da acta do mês anterior... por ausência da colega encarregada de o fazer" (acta 36^a do conselho pedagógico), tal era levado a efeito na primeira reunião em que esse elemento estivesse presente.

Na aprovação das actas não havia grandes atrasos. Por vezes o atraso verificava-se na transcrição da acta para o respectivo livro. Feita a leitura pública da acta, os outros elementos faziam então as chamadas de atenção e as alterações entendidas como necessárias. Este processo torna a acta transcrita um produto de negociação.

Há nas actas vários registos que documentam este processo: "Deu-se início à reunião com a leitura da acta de nove de Janeiro de mil novecentos e oitenta e cinco... após a qual foram feitas algumas rectificações relativas a opiniões emitidas por colegas sobre assuntos vários, nomeadamente, funcionamento da escola. Seguiu-se depois a sua votação e aprovação" (Acta 5^a do conselho pedagógico); "Discordou o delegado de 12^o grupo B da forma como havia sido interpretada e transmitida a posição do delegado do 12^o grupo A, referente à avaliação do 1^o período. Defendendo que este havia expresso uma opinião de grupo quando sugeriu a atribuição no 2^o período da avaliação quantitativa referente ao 1^o período; propôs a respectiva rectifi-

cação da acta. Porque ninguém se opôs, foi rectificada a acta nesse ponto." (Acta 4^a do conselho pedagógico).

Estes exemplos vão-se repetindo.

Outra maneira de comprovar que as actas são, elas próprias, produto de uma decisão colectivamente assumida, é a maneira como aparece referida a sua votação. Repare-se que nunca são indicados votos contra mas, e apenas quando não há unanimidade, as abstenções as quais correspondem aos votos dos elementos que não estiveram presentes na reunião cuja acta é proposta à aprovação, como é por vezes explicitamente referido: "seis abstenções por ausência dos elementos no respectivo conselho pedagógico" (Acta 14^a do conselho pedagógico).

Há uma certa ritualidade documentada no facto de, como a lei prescreve, a acta ter de ser assinada, pelo menos, pelo presidente e pelo secretário. A prova de que esta assinatura não era feita sem leitura comprovativa, está testemunhada nas folhas traçadas por riscos a anular actas mal transcritas ou transcritas de forma incorrecta e, ainda, o facto de aparecerem adendas de clarificação ou de correcção ao conteúdo de algumas das actas.

Quanto à forma, é facto aceite sem controvérsia que existe um certo estilo "oficioso" que se transfere de escola para escola, de professor para professor, como um dos saber-fazer profissionais que se vão reproduzindo até criar, não propriamente um normativo, mas uma certa formalidade. Aliás, isto mesmo está testemunhado na acta 2 do conselho pedagógico quando a presidente, ao ser lida a acta da primeira reunião, chamou a atenção para que "a acta deveria ser mais sintetizada do que a da reunião anterior": A necessidade de tal reparo no começo da vida da escola é justificada pelo facto de todo o seu corpo docente, à excepção de três elementos da comissão instaladora, ser constituído por professores provisórios de pouca ou nenhuma experiência profissional.

A situação normaliza-se à medida que, desde o segundo ano, começam a chegar os professores profissionalizados do quadro de efectivos. De qualquer modo, torna-se pertinente questionar o valor documental das actas pois que, para todos os efeitos, elas são os registos oficiais dos processos de circulação da informação, das tomadas de decisão que estão na base da formulação e da assumpção dos princípios e normativos colectivamente aceites ou elaborados pela instituição escolar. Mesmo que o seu conteúdo seja redutor, o que nelas se contém vale pelo que representa como comprovativo do que pode ser oficialmente reconhecido como decidido e aceite em tudo o que respeita aos actos e às decisões da organização escolar.

As actas são as provas recuperáveis do passado institucional. São registos obrigatórios e podem, para além de uma certa variabilidade de registo, apresentar uma certa regularidade que se vai estruturando e cristalizando em formulários sedimentados de ano para ano, até se atingir uma certa estabilidade de forma, de linguagem e de significados. Frente a uma certa variabilidade indiscutivelmente reconhecida, impõe-se um muito forte formalismo baseado na ritualidade e até na ciclicidade impostas pelos temas e questões que regulamentam a vida escolar.

Os pontos das ordens de trabalho inscritos nas actas testemunham tão claramente essa regularidade que quase se podem antecipar, sem grande risco de erro, os assuntos a serem tratados nessas reuniões. Temas como "avaliação", "planificação", "organização interna", aparecem nos mesmos períodos, de ano para ano, em todas as escolas.

Parece, portanto, inegável a legitimidade de aceitar o valor da informação contida nas actas porque estas, ainda que elaboradas individualmente, são colectivamente modeladas, apreciadas, sancionadas e credenciadas, facto que as torna documentos fiéis, testemunhando posições colectivamente assumidas e reconhecidas.

Para o caso da escola em análise, não há razões evidentes para aceitar como limitação ao seu uso, enquanto documentos fiáveis e base de investigação, qualquer presunção de variabilidade do estilo de redacção.

Pelo contrário, partindo da convicção de que nos livros de actas iríamos encontrar testemunhada a história do período de génese da escola, a mesma convicção foi-se fortalecendo à medida que se avançava na sua exploração.

Os livros de actas foram-se revelando documentos capazes de reflectir a história da escola através dos actos formais de governo e gestão. Surgiam mesmo, com frequência, referências à cultura interna subjacentes a certos rituais que acompanham o exercício da gestão, o conteúdo e os processos de negociação e de decisão.

Antevia-se mesmo como viável a possibilidade de relacionar o "estilo de governo" com as suas consequências em termos de produtos, em indícios de clima e de cultura interna, na adopção e interpretação das normas, na gestão dos conflitos, nas rupturas e na emergência de consensos.

"O livro de actas de um órgão colegial, como fonte documental, fornece uma visão parcial mas - e aqui um novo argumento a seu favor - ao mesmo tempo 'histórica' do centro. Histórica e representativa dos momentos cruciais na vida do centro (...) Em segundo lugar, o livro de actas não reflecte os interesses mais encobertos nem as dinâmicas do órgão e dos distintos grupos de pressão que o podem configurar em cada momento, mas sim um certo estilo formal e, com toda a segurança, certos precedentes a que recorrer como norma institucional perante situações posteriores a resolver que apresentem características semelhantes." (SABIRON, 1990, p. 86).

Visão histórica e representativa que testemunha os passos e os momentos fundamentais e mais significativos da vida da organização, não nos permite contudo captar a dinâmica do acontecer; mas apresenta-nos, estratificado e consolidado, o passado institucional.

A análise das actas está certamente muito longe da perspetivação etnográfica da vida escolar. Apresenta-se mais como uma "arqueologia" no sentido de que, do real, captamos mais propriamente os vestígios. Contudo, estes, pela contextualização e pela sequencialidade, comprovam o que, não estando já presente no quotidiano e, provavelmente, nem sendo já consciente na memória actuante da escola, não é por isso menos significativo e relevante para o estudo e compreensão da instituição.

O passado é estruturante do presente; o seu conhecimento alarga e ilumina a história e a cultura interna através da análise dos processos de gestação do sistema de normas, da sua interpretação e das respostas que a organização pôde e soube dar às circunstâncias e ao controlo que sobre ela exerceram os níveis hierárquicos superiores (SABIRON, 1990).

As actas podem mesmo reflectir os interesses subentendidos de indivíduos ou de grupos mais ou menos estruturados, na medida em que permitem antever vivências por detrás do formalismo dos registos; permitem seguramente encontrar as decisões explícitas dos órgãos colectivos bem como a intensidade e a qualidade das intervenções no processo administrativo, no carácter burocrático, ou não, das redes de poder, no modo e nos efeitos do exercício das funções, nos processos negociais subjacentes aos objectivos de certas decisões.

Na medida em que a perspetivação histórica se constitui como uma base para a acção sobre a vida na escola, é útil, é legítimo e necessário fazer o levantamento historiográfico da documentação nela existente. Analisar o passado com

a finalidade projectiva de intervir no futuro foi a intenção básica da leitura, análise do conteúdo e interpretação da informação contida nos livros de actas.

"We cannot answer questions about the effects of the innovation without reference to the history of the school" (ADELMAN et al., 1984, p. 96).

4. METODOLOGIA DA ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ACTAS

A análise do conteúdo das actas exigia a utilização de uma técnica investigativa que permitisse cumprir o objectivo de fazer a descrição sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação nelas registada.

Mas, se para Berelson esta técnica deve ser fundamentalmente utilizada para descrever e classificar as informações explícitas contidas nos documentos, outros, nomeadamente Krippendorff, entendem que esta perspectiva da análise de conteúdo é limitativa, na medida em que, através da prática de inferência, se pode passar da descrição à interpretação procurando o conteúdo implícito das mensagens, quer através da sua recontextualização, quer através de relações de vários inferidos, ou pelo estabelecimento da correspondência entre as estruturas semânticas e as estruturas psicológicas e sociológicas (BARDIN, 1979).

"Ao conceito de 'conteúdo manifesto' Krippendorff contrapõe o de inferência (...) Para Krippendorff (...) a análise de conteúdo não se esgota na descrição. A inferência é, em suma, a sua finalidade; é o procedimento que permite que se transite explicitamente e de forma controlada da descrição para a interpretação, assim se atribuindo sentido às características das mensagens que foram antes levantadas, listadas e sistematizadas" (DETRY e LOPO, 1991, p. 9).

Seguindo esta perspectiva, procurou-se que, após uma primeira fase de codificação e classificação dos materiais em análise, se pudessem alcançar novos significados, quer sobre os emissores e os destinatários das mensagens, quer sobre os significados implícitos das comunicações inscritas nas actas.

Após uma primeira leitura global durante a qual tinham sido tomadas algumas notas referenciadoras de estruturas, regularidades, casos notáveis que

começavam a emergir, havia que tomar decisões quanto à forma de recolher a informação dos documentos a analisar.

Havia que constituir um processo de recolha da informação, ainda não estruturada mas já estruturante do modo a utilizar na análise dessa informação. A maneira que pareceu mais conveniente foi a de elaboração de fichas a partir de uma segunda leitura das actas. Nestas fichas desprezar-se-iam as inscrições formais, rotineiras e ritualizadas, sempre que fossem vazias de comunicação, as quais aparecem no início das actas e no seu final. As actas começam sempre por "Aos ... dias do mês de ... reuniu-se o conselho ... com a seguinte ordem de trabalhos" e "foi lida a acta da reunião anterior a qual foi aprovada por ... votos a favor e ... abstenções". No final, "nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião da qual se lavrou a presente acta que depois de lida e aprovada vai ser assinada por mim que a secretariei...".

Esta parte repetitiva, quase vazia de conteúdo em termos de informação foi tratada de modo diferente recolhendo-se os dados significativos (datas, números de ordem e pontos da ordem de trabalho) no cimo de cada uma das fichas ou anotando separadamente essas informações para análise diferenciada, como no caso da contagem das ausências e presenças dos diversos representantes nas reuniões. Convém ainda sublinhar que estes formulários ritualizados confirmam o carácter de estabilidade oficializada das actas enquanto registos e enquanto documentos, como já foi dito atrás.

Nas fichas foram anotados como indicadores do conteúdo das actas todas as comunicações nelas expressas. Entende-se por comunicação toda a unidade de registo que contenha uma unidade de significado susceptível de análise diferenciada. Geralmente estas unidades são coincidentes com proposições. Contudo, acontece por vezes que, numa mesma proposição, aparecem como nitidamente diferenciáveis duas

ou mais comunicações. Acontece também, ainda que raramente, que a unidade de significado aparece expressa por mais de uma proposição. Em qualquer dos casos, foi sempre a unidade de comunicação que foi traduzida como um indicador do conteúdo das actas a registar nas fichas.

Esclarece-se também que se utilizou o conceito de comunicação expresso por F. Petit: "transmissão de factos, ideias, opiniões e decisões" (PETIT, 1984, p. 47).

— Em cada uma das fichas foi feita a identificação do órgão a que dizia respeito, o número da acta, o ano lectivo, a data da sua realização, a sua localização no livro em que está inscrita e os pontos da ordem de trabalho propostos ou aprovados pelo colectivo.

Os indicadores foram registados numa coluna central, antecedida por uma outra em que se identifica o ponto da ordem de trabalho em que estavam incluídos; segue-se uma outra coluna destinada a classificar os indicadores com os códigos correspondentes aos sistemas de categorias a utilizar. Estas fichas destinavam-se à dupla função de servirem como registo do conteúdo das actas e como base para a análise desse conteúdo (v. Anexos).

Esta análise do conteúdo foi feita segundo duas perspectivas: uma global, utilizando processos quantificadores através dos referidos sistemas de categorias, outras parciais e decorrentes da interpretação qualitativa, por exemplificação, fazendo referência directa por citação ou transcrição.

Os indicadores foram, sempre que possível, a transcrição directa do fraseado inscrito nas actas. Mas, desde logo, se afigurou como útil à sua análise posterior, que lhes fosse dada a forma de proposições que coincidissem, cada uma delas, com uma unidade de comunicação. Assim, a categorização que se viesse a delinear, seria mais facilmente realizável no conteúdo das fichas em que se fazia a

transcrição das comunicações contidas nas actas.

Este processo representava ainda, para além da estruturação das comunicações, a vantagem de serem criados registos que podiam servir de base às várias leituras e às várias análises a efectuar. Isto atendendo a que, como já foi dito, o acesso a este tipo de documentos (livros de actas que não devem sair da escola) estar muito condicionado em termos de tempo e de disponibilidade.

Foram, portanto, organizadas as fichas de registo dos indicadores para posterior análise de conteúdo. À medida que essas fichas foram sendo organizadas começaram a configurar-se processos de estruturação da análise a realizar. Desde logo se começou a tornar evidente que esses indicadores se estruturavam segundo três tipos de comunicações atendendo à sua intencionalidade.

Daqui resultaram três grandes categorias: INFORMAÇÕES, PROPOSTAS e DECISÕES. Configuradas estas, foram utilizadas com os seguintes significados:

INFORMAÇÕES - Consideraram-se assim todos os indicadores que registavam comunicações referidas a factos, mensagens, normas, ordens ou relatos de situações que não pressupõem qualquer reactividade decisória por parte dos receptores, os quais funcionam como meros destinatários dessas comunicações.

PROPOSTAS - Os indicadores que se referem a comunicações que se destinam a suscitar a análise, a discussão ou a avaliação pelo colectivo de factos, situações ou normas a estabelecer, com vista a uma tomada de decisão de carácter institucional; a decisão pode não acontecer, mas é sempre intencionada por aquele que formula a proposta; se esta intenção não existe é porque não se trata de uma verdadeira proposta, ainda que formalmente o pareça; neste caso, seria sempre tomada como uma informação.

DECISÕES - Os indicadores que se referem a comunicações que registam os resultados da análise e discussão de uma proposta apresentada; pode ser produzida de modo informal, por aceitação implícita de todos os membros, ou ser o resultado de um processo formal de discussão seguido de votação, podendo, neste caso, resultar de consenso total (voto por unanimidade) ou parcial (aprovação/não aprovação por maioria). Como raramente é indicado o tipo de votação, resolveu-se não diferenciar as decisões relativamente ao modo como foram tomadas.

Com base nestas três categorias elaboradas a priori mas por indução a partir da leitura e anotação dos registos das actas, impunha-se a elaboração de um sistema de codificação que permitisse classificar os indicadores ou unidades de registo elaborados a partir da leitura das actas.

Pretendia-se que os códigos cumprissem a dupla função de corresponderem às três categorias atrás indicadas e à identificação dos emissores dos enunciados registados nas actas. Através deste procedimento tentava-se enumerar e medir o grau e a qualidade da participação dos elementos intervenientes nos órgãos de gestão.

Tendo em vista a redução dos dados recolhidos, a sua estruturação e a consequente emergência de conclusões (MILES e HUBERMAN, 1984), procedeu-se à organização dos códigos os quais têm como finalidade representar o método de classificação da informação que respeite as seguintes características fundamentais:

- que os códigos se pudessem utilizar de forma consistente;
- que as áreas de significado que definem se pudessem observar em todos os casos;
- que o significado dos códigos coincida com o conteúdo das passagens do texto que se destinam a reduzir (MARCELO, 1991).

5. ANÁLISE DAS ACTAS DA COMISSÃO INSTALADORA E DO CONSELHO DIRECTIVO

Através da constituição de um quadro de dupla entrada e considerando simultaneamente as três categorias elaboradas a priori para estabelecer o tipo de comunicação (Informações, Proposta e Decisões) e os emissores que lhe estavam associados nas comunicações registadas como indicadores nas fichas, foi elaborado um primeiro sistema de codificação para todas as actas dos dois órgãos de gestão que se pretendiam submeter a análise.

Assim, para a comissão instaladora e para o conselho directivo, elaborou-se o seguinte quadro:

EMISSOR CATEGORIA	PRESIDENTE (PR)	VICE PRESIDENTE (VP)	SECRETARIO (SC)	VOGAL 1 (V1)	VOGAL 2 (V2)	REPRESENT. PESSOAL NÃO DOCENTE (RP)	SEM REFERIR EMISSOR (SR)
INFORMAÇÕES (I)	IPR	IVP	ISC	IV1	IV2	IRP	ISR
PROPOSTAS (P)	PPR	PVP	PSC	PV1	PV2	PRP	PSR
DECISÕES (D)	DPR	DVP	DSC	DV1	DV2	DRP	DSR

QUADRO 2 - Codificação quanto ao tipo de comunicação e aos emissores.

Deste quadro resultou um primeiro sistema de códigos correspondente às categorias e subcategorias que a seguir se explicitam:

I - Categoria INFORMAÇÕES

IPR - Informação emitida pelo presidente
IVP - Informação emitida pelo vice-presidente
ISC - Informação emitida pelo secretário
IV1 - Informação emitida por um dos vogais
IV2 - Informação emitida pelo outro vogal
IRP - Informação emitida pelo representante do
 pessoal não docente
ISR - Informação sem identificação do emissor

II - Categoria PROPOSTAS

PPR - Proposta apresentada pelo presidente
PVP - Proposta apresentada pelo vice-presidente
PSC - Proposta apresentada pelo secretário
PV1 - Proposta apresentada por um dos vogais
PV2 - Proposta apresentada pelo outro vogal
PRP - Proposta apresentada pelo representante do
 pessoal não docente
PSR - Proposta sem identificação do seu emissor

III - Categoria DECISÕES

DPR - Decisão tomada pelo presidente
DVP - Decisão tomada pelo vice-presidente
DSC - Decisão tomada pelo secretário
DV1 - Decisão tomada por um dos vogais
DV2 - Decisão tomada pelo outro vogal
DRP - Decisão tomada pelo representante do
 pessoal não docente
DSR - Decisão tomada pelo colectivo

Durante a primeira leitura das actas e, depois, na fase da elaboração das fichas de leitura, começou a evidenciar-se que as questões a que se destinavam ou referiam os actos de gestão nelas descritos, se podiam estruturar em volta de certos temas os quais apareciam organizados segundo, por um lado, a própria divisão de tarefas entre os elementos da comissão instaladora/conselho directivo, por outro, nos pontos das ordens de trabalho inscritos nas actas.

Deve notar-se também que, para além das funções específicas dos diversos cargos, os elementos deste órgão de gestão costumam dividir entre si os diversos "sectores da escola" - professores, alunos, pessoal, instalações... - e que, ao longo dos cinco anos analisados, se verificam pequenas variações no modo como os elementos do conselho directivo distribuíram entre si as tarefas.

Quando nas actas aparecem pontos das ordens de trabalho como "funcionamento da escola", "análise da situação geral da escola", "análise dos diversos sectores" isso pressupõe a intenção de inventariar as tarefas, os problemas e as necessidades dos sectores de gestão atribuídos a cada um desses elementos.

Ora, esses pontos constam nas ordens de trabalho de grande parte das actas acontecendo que, em muitas delas, as titulações desses sectores constituem os próprios pontos das ordens de trabalho: "questões de pessoal", "professores", "instalações", "alunos", "pessoal", "informações do conselho pedagógico", "preparação do conselho pedagógicos", "contactos com entidades exteriores à escola", "problemas do SASE", etc.

Assim, este novo sistema de categorias permitiria analisar a distribuição das comunicações inscritas nas actas em concordância com a distribuição das comunicações por esses diversos sectores o que daria a possibilidade de avaliar o

"peso" de cada um desses temas nas preocupações e na estratégia da gestão.

Esses temas começaram a configurar o que deveria ser um novo sistema de categorias que permitisse analisar a frequência com que eram referidos nas actas os diversos sectores da escola. Recorrendo a códigos de quatro letras, que se procurou que fossem, tanto quanto possível, uma forma abreviada da titulação dos sectores, constitui-se um sistema de onze categorias.

Procurou-se que, em todos os casos, os códigos invocassem mnemónicamente o significado das categorias que representam, tentando facilitar quer a sua aplicação, quer a sua leitura.

O número de letras utilizado resultou da articulação possível entre a clareza do significado e a limitação do espaço a utilizar nas fichas. A solução encontrada revelou-se eficaz pelo menos para a maioria dos códigos.

Segue-se o quadro explicativo da correspondência entre os códigos e as categorias.

CODIGOS	CATEGORIAS
ALUN	Questões respeitantes ao sector alunos
APEE	Questões referidas às relações com a Associação de Pais e Encarregados de Educação
CICD	Questões de funcionamento interno da comissão instaladora/conselho directivo
CDCP	Relações da comissão instaladora/conselho directivo com o conselho pedagógico
CPCD	Relações do conselho pedagógico com a comissão instaladora/conselho directivo
COMU	Questões que referem as relações da escola com a comunidade e o meio
INEQ	Questões referentes às instalações, ao equipamento e ao material didáctico
ORES	Questões referentes à organização geral da escola: horários, organização das turmas, dos serviços administrativos, das reuniões, etc.
PROF	Questões referentes ao corpo docente
PESS	Questões referentes ao pessoal administrativo e auxiliar
SASE	Questões referentes ao serviço da acção social escolar e relações com o Instituto de Acção Social Escolar

QUADRO 3 - Categorias referidas aos temas e sectores dos actos de gestão da comissão instaladora/conselho directivo

Mas a análise do conteúdo das actas permitia ainda um outro tipo de estudo. Dever-se-ia confrontar a distribuição dos actos de gestão pelos diversos sectores com as disposições legais reguladoras da acção dos órgãos de gestão das escolas.

Isto tornava necessária a prévia sistematização e análise do conteúdo da Portaria nº 677/77 de 4 de Novembro (Regulamento do Funcionamento dos Conselhos Directivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário). Seguindo de perto o esquema analítico utilizado no trabalho realizado no GEP (GEP, 1988 c, p. 46-52), procurou-se definir um quadro síntese das funções do conselho directivo.

Dos três níveis organizativos que, segundo Sergiovanni, correspondem à "especificidade da escola enquanto instituição e enquanto organização para a educação e o ensino" (GEP, 1988 c, p. 48) - o **Pedagógico** (ou técnico específico), o **Administrativo** (ou empresarial) e o **Institucional** - entende-se que apenas os dois últimos estão supostos para a acção do conselho directivo no articulado da Portaria 677/77.

O **domínio pedagógico** referido mais directamente à planificação, à organização e à avaliação dos actos educativos e de aprendizagem, parece, mais propriamente, do âmbito específico do conselho pedagógico como adiante se justificará.

A acção própria do conselho directivo parece distribuir-se pelos outros dois domínios:

- O **domínio institucional** - abrangendo a ligação da escola à comunidade, ao meio, às famílias, às outras escolas e aos órgãos do poder central, engloba as funções gerais de **mediação** (representação, colaboração e participação) e de **clima** (assegurar a ordem interna; garantir a democraticidade, a cooperação, o respeito

mútuo, a convivência, a disciplina, o bem-estar, o equilíbrio moral; promover a cultura e o desporto; fomentar actividades de integração na comunidade escolar.

- O **domínio administrativo/organizacional** - abrangendo todas as acções organizativas respeitantes às turmas, aos horários, às instalações, aos serviços docente, administrativo e de apoio, à circulação da informação, ao cumprimento das decisões e das normas. Este domínio engloba as funções gerais de **gestão de recursos humanos, gestão dos serviços de apoio, gestão de equipamentos e gestão financeira e orçamental** (GEP, 1988 c).

Estes domínios e respectivas funções gerais serviram para organizar as atribuições e funções específicas do conselho directivo expressas na Portaria 677/77, segundo o quadro que se segue.

DOMINIO	FUNÇÃO GERAL	FUNÇÕES ESPECÍFICAS	PORT.677/77
I-INSTITUCIONAL	A. MEDIAÇÃO	1.Colaborar com as outras escolas, participando na distribuição dos alunos da área pedagógica 2.Apoiar as relações com o meio e a comunidade 3.Cumprir os diplomas legais e determinações em vigor, resolvendo os casos do seu foro e comunicando os restantes aos competentes serviços do Ministério 4.Facultar aos serviços inspectivos e pedagógicos a colaboração que lhe seja solicitada	3.1.6 3.1.19 3.1.1 3.1.2
	B. CLIMA	1.Elaborar o regulamento interno 2.Garantir a liberdade de expressão e democraticidade 3.Suscitar a cooperação de todos os elementos e sectores da escola 4.Promover o respeito mútuo de modo a salvaguardar a unidade do estabelecimento de ensino 5.Manter assídua convivência entre docentes, discentes e pessoal 6.Velar pela manutenção da disciplina e pela acção educativa 7.Solucionar questões disciplinares e aplicar sanções 8.Velar pela saúde moral e física dos alunos 9.Promover e acompanhar iniciativas de carácter cultural e desport.	3.1.4 3.1.9 3.1.10 5.1.1 3.1.13 3.1.14 3.1.15 3.1.17 3.1.20
II-ADMINISTRATIVO/ORGANIZACIONAL	C. GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	1.Distribuir o serviço pelos seus elementos 2.Distribuir o serviço pelo pessoal 3.Organizar e assegurar um sistema eficaz de comunicação e inform. 4.Promover a colocação e substituição dos docentes 5.Coordenar as tarefas com vista a: 5.1.Constituição de turnas 5.2.Elaboração de horários 5.3.Distribuição do serviço docente 5.4.Organizar e coordenar o serviço de exames 6.Organizar os calendários e coordenar as reuniões dos conselhos 7.Estabelecer o horário de permanência dos seus elementos 8.Justificar as faltas do seu presidente 9.Analisar os requerimentos de férias e elaborar o respectivo mapa 10.Conceder licença para férias ao seu presidente	3.1.3 3.1.25 3.1.11 5.1.3 5.1.4 5.1.9 5.1.5 5.1.6 5.1.8 5.1.7
	D. GESTÃO DOS SERV.DE APOIO	1.Planear e garantir a execução das actividades da acção social 2.Apoiar e garantir colaboração ao coordenador da ASE	3.1.7 6.1.7
	E. GESTÃO DE EQUIPAMENTOS	1.Conservação e aproveitamento das instalações e mobiliário 2.Apetrechamento, conservação e utilização do material didáctico 3.Colaborar com a Direcção Geral para garantir o equipamento	3.1.23 3.1.24 3.1.5
	F. GESTÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTAL	1.Contribuir para a elaboração do projecto de orçamento, ouvidos o conselho pedagógico e os directores de instalações	3.1.22

QUADRO 4 - As funções do conselho directivo

6. ANÁLISE DAS ACTAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO

Processo semelhante foi utilizado para analisar as actas do conselho pedagógico. Mas, aqui, tiveram de ser tomados em consideração dois diplomas legais para abranger o período de cinco anos em análise, uma vez que, para o período correspondente ao exercício da comissão instaladora, biénio de 1984/1986, vigorou como "Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos..." a Portaria 970/80 de 12 de Novembro a qual foi revogada pelo Decreto-Lei 211-B/86 de 31 de Julho que passou a vigorar como novo regulamento nos três anos correspondentes ao exercício dos conselhos directivos.

Em relação ao anterior não traria grandes diferenças a não ser no articulado que se refere ao acompanhamento da profissionalização em serviço. Este último regulamento veio a ser substituído pelo Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro devido à revogação do anterior pelo Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro, regulamentador da autonomia das escolas.

Mas, também aqui, as alterações são pouco significativas talvez devido ao carácter transitório deste novo regulamento. De qualquer modo, a prática de gestão não mudou com as mudanças de legislação. Houve, contudo, a preocupação de considerar o articulado destes documentos na estruturação do quadro que se segue, sendo indicados os pontos do articulado referentes aos dois primeiros diplomas indicados, por serem efectivamente os que apresentam diferenças mais substanciais e também porque o Despacho 8/SERE/89, que foi publicado a 8 de Fevereiro, não afectou os actos de gestão no período sobre que recai esta análise.

DOMINIO	FUNÇÃO GERAL	FUNÇÕES ESPECIFICAS	PORT. 970/80	D.L. 211-B/86
I. INSTI- TUCIONAL	A - MEDIAÇÃO Escola-Meio- Comunidade	1.Promover, em colaboração com o C.D., a interacção da escola com o meio	2.3	3.3.
		2.Propor as medidas que favoreçam o conhecimento mútuo da escola e do meio	5.1	6.1
		3.Tomar as iniciativas que visem o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade	5.3	6.3.
		4.Apoiar e incentivar as iniciativas dos alunos... numa perspectiva de abertura à comunidade		6.4.
		5.Assegurar a escolha e organização de dados que facilitem uma maior eficácia na interacção escola-comun.		6.5
	B -COLABORAÇÃO -Órgãos da es- cola -org.centrais -outras escolas	6.Colaborar com o conselho directivo	2.3	
		7.Colaborar com a Direcção Geral na inventariação de carências	1.1	5.3
		8.Promover intercâmbio com os C.P. da região numa perspectiva de formação contínua		5.5
II. PEDA- GÓGICO	C -ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	1.Assegurar a orientação pedagógica da escola	2.1	3.1
		2.Aprovar o plano anual de actividades da escola		3.4
		3.Definir os critérios pedagógicos a ter em conta:	3.1	4.1
		3.1.na organização das turmas		
		3.2.no aproveitamento dos espaços		
		3.3.na distribuição do serviço		
		3.4.na elaboração dos horários		
		3.5.na organização do serviço de exames		
		3.6.na avaliação dos alunos	3.4	4.4
		4.Cuidar da integração dos alunos em colaboração com as A.P.E.E. e A.E.	3.2	4.2
III. DE FORMAÇÃO	D -FORMAÇÃO DOS DOCENTES	5.Colaborar na elaboração e actualização do Reg.Inter.	3.3	4.3
		6.Colaborar na inventariação das necessidades e dos recursos em matéria de ensino e de formação		6.2
		7.Dinamizar a coordenação interdisciplinar	3.5	4.5
		8.Dar parecer sobre o orçamento da escola	3.6	3.5
		1.Analisar, discutir e aprovar o plano de formação	4.1	5.1
		2.Assegurar a formação permanente dos docentes	4.2	5.2
		3.Inventariar carências e promover acções de formação	5.2	5.3
		4.Apoiar e acompanhar os docentes menos experientes		5.4
		5.Promover o intercâmbio de acções de form. contínua	2.2	5.5
		6.Avaliar o processo de formação dos docentes	4.4	5.6
		7.Apoiar a profissionalização em exercício	4.3	5.7
		8.Designar os júris de avaliação dos formandos		5.8
		9.Organizar a secção de formação com vista a:		
		9.1. apresentar ao C.P. propostas de formação		28.1
		9.2. apoiar e acompanhar acções de formação		28.2
		9.3. apoiar e acompanhar projectos de investigação		28.3
		9.4. promover a ligação do plano de formação da escola aos planos da formação em serviço		28.4

QUADRO 5 - As funções do conselho pedagógico

Neste quadro, para além do domínio institucional, que o conselho pedagógico partilha com o conselho directivo, e referido às funções gerais de mediação e de colaboração, aparece um domínio próprio deste órgão de gestão: o **domínio pedagógico** (planificação, organização e avaliação dos actos educativos e de aprendizagem), englobando este a função geral de **orientação pedagógica do estabelecimento de ensino** em todos os seus aspectos e referida a todos os sectores e o **domínio o de formação**, englobando a função geral de **formação** especificamente orientada para a formação inicial e contínua do pessoal docente.

O sistema de codificação resultante do quadro anterior não precisou de ser aplicado aos indicadores decorrentes das comunicações das actas do conselho pedagógico porque, diferentemente do que acontecia para o conselho directivo, as categorias designando os temas e questões referidas nesses indicadores apareciam sempre dentro do mesmos domínios e funções gerais.

Por outro lado, as informações e as propostas, também diferentemente do que acontecia nas actas do conselho directivo, aparecem muitas vezes referidas como mera circulação de informação, dando notícia dos resultados do exercício de funções de outros órgãos internos ou externos à organização escolar.

Pareceu correcto este procedimento uma vez que, também para a análise do conteúdo das actas do conselho pedagógico, se utilizaram dois outros sistemas de categorias. Um primeiro, tendo como objectivo classificar os indicadores insertos nas fichas segundo o tipo de comunicação que referem (Informações, Propostas e Decisões), relacionando-as, à imagem do processo utilizado antes, com o emissor a que são atribuídas.

As decisões foram tratadas diferenciadamente porque nas actas do conselho pedagógico, em nenhum caso, apareceram referidas a um emissor. Estas comunicações, porque são sempre resultado de uma decisão colectiva, aparecem ou

sem referência ao tipo de votação ou referidas a uma decisão por maioria ou por unanimidade.

Dáí que, para os indicadores referidos a este tipo de comunicações, tenham sido criadas três tipos diferenciados de códigos e de categorias:

DSR - Decisão sem referência ao tipo de votação

DMA - Decisão tomada por maioria de votos

DUN - Decisão tomada por unanimidade de votos

Para as comunicações do tipo **informações e propostas** organizou-se o seguinte quadro que procura explicitar quer o significado dos códigos, quer o conteúdo de cada uma das categorias.

Para os grupos disciplinares utilizaram-se siglas respeitantes às disciplinas curriculares dominantes ou exclusivas desses grupos, procurando que essas siglas fossem mnemónicas para facilitar a sua utilização e leitura. Assim, matemática (MA), português (PO), electrotecnia (EL), filosofia (FI), física (FS), etc.

Da associação das siglas referidas aos tipos de comunicações, com as siglas referidas aos representantes enquanto emissores, resultaram os códigos que o quadro seguinte apresenta, os quais permitiram categorizar as comunicações registadas nas actas do conselho pedagógico.

EMISSOR SEGUNDO A FUNÇÃO OU CARGO DESEMPENHADO	TIPO DE COMUNICAÇÃO	
	INFORMAÇÕES (I)	PROPOSTAS (P)
PR - Presidente conselho pedagógico	IPR	PPR
MA - Representante 1º grupo	IMA	PMA
FS - Representante 4º grupo A	IFS	PFS
QM - Representante 4º grupo B	IQM	PQM
EV - Representante 5º grupo	IEV	PEV
EC - Representante 7º grupo	IEC	PEC
PO - Representante 8º grupo A	IPO	PPO
PF - Representante 8º grupo B	IPF	PPF
IN - Representante 9º grupo	IIN	PIN
HI - Representante 10º grupo A	IHI	PHI
FI - Representante 10º grupo B	IFI	PFI
GE - Representante 11º grupo A	IGE	PGE
BI - Representante 11º grupo B	IBI	PBI
MC - Representante 12º grupo A	IMC	PMC
EL - Representante 12º grupo B	IEL	PEL
PA - Representante 12º grupo C	IPA	PPA
TX - Representante 12º grupo D	ITX	PTX
RM - Representante religião e moral	IRM	PRM
TE - Representante teatro	ITE	PTE

EMISSOR SEGUNDO A FUNÇÃO OU CARGO DESEMPENHADO	TIPO DE COMUNICAÇÃO	
	INFORMAÇÕES (I)	PROPOSTAS (P)
DT - Coordenador directores turma	IDT	PDT
RA - Representante dos alunos	IRA	PRA
CC - Representante cons. consultivo	ICC	PCC
IP - Inspectora pedagógica	IIP	PIP
SR - Emissor não identificado	ISR	PSR

QUADRO 6 - Códigos das categorias respeitantes ao tipo de comunicações registadas nas actas do conselho pedagógico.

Para análise do conteúdo das actas atendendo aos temas, assuntos ou sectores da actividade escolar referidas pelos indicadores, foi elaborado um outro sistema de códigos e categorias diferenciados segundo os domínios e as funções gerais de gestão, que se descreve no quadro seguinte, no qual se pretendem classificar as comunicações segundo a função e o domínio de gestão implicados nos actos do conselho pedagógico registados nas actas.

Pretende-se com isto analisar a distribuição desses actos pelos diversos domínios a fim de se tentar perceber a incidência ou a predominância dos mesmos nas preocupações e nos actos deste órgão de gestão. Do mesmo modo, esta análise permitirá medir a frequência das tomadas de decisão relativas às funções gerais legalmente atribuídas ao conselho pedagógico. Isto será evidenciado cruzando a informação contida no quadro 5 da página 100 com o conteúdo do quadro que agora se apresenta.

CÓDIGO	DOMÍNIOS E FUNÇÕES ESPECIFICAS
	I - DOMÍNIO INSTITUCIONAL
COMU	-Relações com a comunidade, o meio, os organismos autárquicos, as associações locais
ESOA	-Relações da escola com organizações dos alunos
ESPE	-Relações entre a escola e os pais ou encarregados de educação dos alunos
RLCD	-Relações do conselho pedagógico com o conselho directivo
RLES	-Relações com outras escolas
RLOC	-Relações com os organismos centrais do Ministério da Educação ou outros organismos do Estado
	II - DOMÍNIO PEDAGÓGICO
AVAL	-Questões relacionadas com a avaliação dos alunos
ACTV	-Planificação e execução de actividades não lectivas e extra-curriculares
DISC	-Questões de tipo disciplinar
LEGE	-Circulação de informação sobre diplomas legais
ORES	-Questões referidas à organização geral da escola englobando as respeitantes a alunos, professores, instalações, pessoal, equipamentos, recursos educativos, organização do conselho directivo, problemas do SASE, elaboração e acompanhamento do regulamento interno
ORCP	-Questões relacionadas com a organização interna do conselho pedagógico
PLPD	-Questões específicas da planificação da acção pedagógica
	III - DOMÍNIO DE FORMAÇÃO
FORM	-Acções destinadas à formação do pessoal docente

QUADRO 7 - Códigos das categorias respeitantes ao domínios e funções do conselho pedagógico.

A composição do conselho pedagógico, ainda que mantenha a mesma estrutura organizativa ao longo dos cinco anos lectivos em análise, foi mudando de composição devido quer a mudanças na estrutura curricular da escola, quer por mudanças implicadas pela publicação de novos diplomas legais.

Assim, o número de representantes dos grupos disciplinares de docência e o dos representantes dos discentes, mudou com o alargamento da escola aos cursos complementares e novos diplomas legais determinaram a representação de outros elementos da comunidade educativa, quer através do conselho consultivo, quer através da Associação de Pais e de Encarregados de Educação. Para facilitar a análise destas modificações, organizou-se o quadro que se segue.

Mas antes de qualquer análise, chama-se a atenção para o significado de uma indicação que nele aparece referida como a). Repare-se que, no que respeita à representação da Associação de Pais e de Encarregados de Educação, esta não aparece no ano de 1988/89, embora, segundo o Despacho 8/SERE/88 de 8 de Fevereiro (Regulamento dos Conselhos Pedagógicos e órgãos de apoio) devesse haver representação.

Mas, o conselho pedagógico deliberou, contra o disposto na legislação, porque interpretou de modo maximalista e incorrecto o disposto no Decreto-Lei nº 43/89 (quadro legal da autonomia da escolas), entendendo que a escola possuía autonomia plena, decidiu que esse representante não devia participar nas reuniões do conselho (Acta 52ª do conselho pedagógico).

ANOS LECTIVOS REPRESENTANTES	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89
PRESIDENTE	1	1	1	1	1
GRUPOS DISCIPLINARES	14	15	16	18	17
COORDENADOR DOS DIRECTORES TURMA	1	1	1	1	1
ALUNOS	3	3	4	5	6
ASSOCIAÇÃO PAIS E ENCARREG. EDUC.	-	-	-	-	- a)
CONSELHO CONSULTIVO	-	-	1	-	-
TOTAIS	19	20	23	25	25

QUADRO 8 - Composição do conselho pedagógico.

IV. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. COMISSÃO INSTALADORA/CONSELHO DIRECTIVO

PRIMEIRA ANÁLISE DAS ACTAS

Foi elaborado um quadro com os dados que permitiam estabelecer a comparação entre o número de actas, a sua extensão e o número de comunicações que elas continham, em cada um dos anos e para cada uma das equipas que dirigiu a escola durante os cinco anos em observação.

Daf resultou o quadro que se segue:

ANOS	Nº DE ACTAS	TOTAL PAGINAS	MEDIA PAG. POR ACTA	TOTAL COMUNIC.	COMUNICAÇÕES/ACTA
1984/85	24	63.0	2.6	305	12.7
1985/86	27	77.0	2.8	387	14.3
1986/87	16	17.0	1.1	187	11.6
1987/88	16	32.5	2.0	234	14.6
1988/89	13	35.2	2.7	295	22.6
TOTAL	96	224.7	2.3	1 408	14.6

QUADRO 9 - Resumo das actas da comissão instaladora/conselho directivo.

Tinha atrás sido referido que a comissão instaladora, devido a razões que não são referidas em qualquer das suas actas, procurava reunir todas as semanas com carácter ordinário e que a única explicação poderia ser a de uma errada ou maximalista interpretação da legislação pois que todas as actas foram transcritas no livro como tratando-se de reuniões de carácter ordinário.

Convém acentuar este facto porque ele pressupõe, ou o desconhecimento do que estava disposto nos documentos legais reguladores do funcionamento dos conselhos directivos os quais deveriam ser seguidos pela comissão instaladora, ou que esta não se importou com a obrigatoriedade de os cumprir. Na acta 26^a de 3/10/85, regista-se que "a presidente propôs que as reuniões fossem às quartas-feiras às 10 horas". O Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro, refere expressamente no seu artigo 16º, 1. "Durante o ano lectivo, o conselho directivo terá reuniões ordinárias mensais. 2. As reuniões extraordinárias do conselho são convocadas por escrito, pelo presidente, por sua iniciativa ou de pelo menos metade dos seus membros, com a antecedência mínima de 48 horas, sendo a convocatória acompanhada da respectiva agenda de trabalhos".

Vê-se, pelo que é disposto e pelo carácter de excepção e tratamento processual das reuniões extraordinárias, que não é possível interpretar as disposições legais de forma a concluir delas a periodicidade semanal das reuniões deste órgão de gestão.

Nesta e noutras questões que adiante serão referidas se confirma a conclusão de que os responsáveis pela gestão das escolas secundárias, muitas vezes desconhecem a lei ou fingem desconhecê-la e aplicam regras que nada têm a ver com os regulamentos, chegando mesmo a criarem novas regras que se vão instituindo por uso e costume como se de regulamentos escritos se tratasse.

De qualquer modo, é desta maneira que se justifica o facto de, durante os dois primeiros anos de funcionamento da escola, os correspondentes ao exercício da comissão instaladora, o número de actas (52) ser superior ao total de actas produzidas durante os três anos lectivos seguintes (45).

Constatada esta diferença, atente-se nos valores médios de páginas por acta e de comunicações por acta. Pode-se verificar que apenas no ano de 1986/87, o qual corresponde ao primeiro ano de exercício de um conselho directivo eleito, se verificam valores bastante afastados em relação às médias gerais, quer quanto ao número de páginas por acta quer quanto ao número de comunicações inscritas por acta.

Os valores respeitantes aos outros quatro anos são sempre muito próximos, devendo contudo ainda assinalar-se o número elevado de comunicações registado nas actas do conselho directivo respeitantes ao ano lectivo de 1988/89, contrastando com o número de actas produzido nesse ano, o qual pode ser explicado pela circunstância da eleição de novo conselho directivo ter coincidido com a alteração do prazo de entrada em exercício dos novos eleitos. Segundo a legislação anterior, os novos eleitos deveriam tomar posse plena em Setembro; segundo a nova legislação, neste ano, tiveram de tomar posse até 15 de Julho. De qualquer modo, é significativo o número de comunicações inscritas nas actas respeitantes a 1988/89 o que confere com o facto de o número de comunicações por acta ser muito mais elevado do que a média referida aos outros quatro anos.

Na descrição que se segue, procede-se à transcrição dos pontos das ordens de trabalho das diversas equipas de gestão ao longo dos cinco anos apresentando-se a sua distribuição por ano e por período lectivo.

Torna-se assim possível analisar uma certa repetição de temas, consoante o período do ano e as tarefas a desenvolver em cada um deles. Mas pode também verificar-se que a análise dos pontos das ordens de trabalho permite verificar uma

certa preocupação dominante com certos temas em algumas das equipas de gestão, enquanto que para outras, sendo diferentes as preocupações ou as perspectivas de gestão, são outros os pontos que constam dessas ordens de trabalho.

Mas, para melhor analisar o conteúdo das ordens de trabalho, teve que se proceder à sua descrição a fim de se poder quantificar a distribuição por áreas temáticas, contar as frequências de cada um dos temas em cada ano lectivo, de modo a melhor se poder perceber as coincidências e as diferenças que se verificaram de ano para ano.

PONTOS DAS ORDENS DE TRABALHO DAS REUNIÕES

COMISSÃO INSTALADORA

ANOS	1º PERIODO	2º PERIODO	3º PERIODO
1984/85	<p>1ª (17/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuição dos cargos pelos elementos da C. instaladora 2. Funcionamento da escola <p>2ª (6/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicação do pedido de exoneração da presidente 2.1. Condições de abertura do — ano lectivo 2.2. Funcionamento da escola 3. Distribuição de funções aos elementos da C.I. <p>3ª (14/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indicação dos 2 novos elementos da C.I. 2. Preparação do cons. pedagóg. <p>4ª (21/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações gerais 2. Funcionamento da escola 3. Análise da proposta de orçamento para 1985 <p>5ª (29/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Funcionamento dos serviços administrativos 2. Distribuição das verbas 3. Contrato com a RankXerox 4. Preparação do C.P. <p>6ª (5/12)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações reunião do C.P. 2. Análise situação geral escola 	<p>7ª (2/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise situação geral escola <p>8ª (7/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise funcionamento da C.I. <p>9ª (16/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações do C.P. 2. Análise funcionamento escola <p>10ª (23/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pessoal auxiliar 2. Professores 3. Instalações e manutenção <p>11ª (6/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Preparação da reunião do C.P. 3. Problemas da escola em geral <p>12ª (13/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Normas pª funcionamento da escola no dia 14/2 (carnaval) 2. Redistribuição do serviço no período de 15 a 22 de Fevª. <p>13ª (15/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise funcionamento escola <p>14ª (27/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise funcionamento escola <p>15ª (13/3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação da reunião do C.P. 2. Análise problemas surgidos com professores 3. Reuniões dos C.T. pª aval. <p>16ª (20/3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar assuntos relativos ao último dia do período 2. Apreciação problemas relativos a professores 	<p>17ª (17/4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Funcionamento da escola <p>18ª (24/4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação reunião convocada por Sec. Estado EBS sobre arranque próx. ano lectivo <p>19ª (8/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações reunião Sec.Est. 2. Medidas a tomas face recomendações do inspector adm. 3. Questões pendentes dos vários sectores <p>20ª (14/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação reunião C.P. 2. Material didáctico 3. Problemas com funcionários <p>21ª (22/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise situação da C.I. 2. Análise da situação de uma professora 3. Resolução assuntos pendentes <p>22ª (5/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação reunião C.P. 2. Professores 3. Funcionários 4. SASE <p>23ª (19/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conselhos de turma 2. Planificação do trabalho extra-lectivo <p>24ª (5/7)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Férias elementos da C.I. 2. Divisão de responsabilidade no período de férias

ANOS	1º PERIODO	2º PERIODO	3º PERIODO
1985/86	<p>25ª (24/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abertura do ano lectivo 2. Análise de trabalhos em curso <p>26ª (3/10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Funcionamento da C.I. 2. Análise da situação da C.I. 3. Abertura do ano escolar <p>27ª (9/10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abertura do ano lectivo 2. Preparação da reunião geral de professores <p>28ª (15/10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação do C.P. 2. Preparação da reunião com o pessoal auxiliar <p>29ª (23/10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Funcionamento sectores escola <p>30ª (30/10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alunos 2. SASE 3. Funcionários <p>31ª (13/11)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações do C.P. 2. Conselhos de turma e alunos 3. Professores 4. Instalações e equipamento <p>32ª (20/11)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alunos 2. Funcionários 3. Contactos com entidades exteriores à escola <p>33ª (4/12)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação do C.P. 2. Alunos 3. Professores <p>34ª (11/12)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação dos C.T. 2. Professores 3. Alunos 4. Actividades do último dia de aulas 5. Pessoal auxiliar 	<p>35ª (8/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alunos 2. Professores 3. Funcionários 4. Instalações <p>36ª (15/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação do C.P. 2. Alunos 3. Funcionários 4. SASE 5. Professores <p>37ª (29/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Professores 2. Alunos 3. Instalações <p>38ª (5/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conselho pedagógico 2. Direct. turma e Assoc. Estud. 3. Instalações e mobiliário 4. Funcionários <p>39ª (26/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conselho pedagógico 2. Directores de turma 3. Actividades para o último dia do período <p>40ª (19/3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações da última reunião do C.P. 2. Conselhos de turma 3. Alunos 4. Funcionários 	<p>41ª (9/4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instalações escolares 2. Alunos 3. Funcionários 4. Processos disciplinares <p>42ª (16/4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação do C.P. 2. Eleições para o conselho directivo 3. Directores de turma 4. Alunos 5. Funcionários 6. SASE <p>43ª (7/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise dos diversos sectores da escola <p>44ª (14/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conselho pedagógico 2. Instalações 3. Alunos <p>45ª (28/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações do C.P. 2. Inform. reunião área pedag. 3. Conselhos de turma 4. Matrículas 5. Visita de alunos ao Tejo 6. Professores 7. Funcionários 8. Inventários do material <p>46ª (4/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Classificação do pessoal <p>47ª (11/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação da reunião do C.P. <p>48ª (18/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relatórios a apresentar RGP 2. Conselhos de turma 3. Matrículas 4. Inventários 5. Trabalho extra-lectivo <p>49ª (25/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eleição para o C. directivo 2. Plan. trabalho extra-lectivo 3. Relatório da C. instaladora

ANOS	1º PERIODO	2º PERIODO	3º PERIODO
1985/86			<p>50* (16/7)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ponto da situação e definição de responsabilidades até 10 de Setembro 2. Balanço final do trabalho individual na C. instaladora <p>51* (11/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboração do projecto de relatório a apresentar no acto de transmissão de posse ao C.D. eleito <p>52* (15/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transmissão de poderes ao C.D. eleito

PONTOS DAS ORDENS DE TRABALHO DAS REUNIÕES

DO CONSELHO DIRECTIVO

ANOS	1º PERIODO	2º PERIODO	3º PERIODO
1986/87	<p>1ª (10/9)</p> <p>1. Cumprir o disposto no ponto 2 da Portaria 677/77</p> <p>2ª (17/9)</p> <p>1. Distribuição dos sectores e tarefas</p> <p>3ª (14/10)</p> <p>1. Informações</p> <p>2. SASE</p> <p>3. Situação do pessoal auxiliar</p> <p>4. Eleição dos delegados dos alunos para o CP e o CD</p> <p>5. Concurso par o logotipo da escola</p> <p>4ª (11/11)</p> <p>1. Coordenação das actividades a médio prazo</p> <p>2. Resolução do caso de uma professora</p> <p>3. Situação das instalações</p> <p>4. Questões disciplinares</p> <p>5. Preparação das reuniões de avaliação</p> <p>6. Parecer sobre o planeamento da rede escolar</p> <p>7. Reprografia e gestão de materiais</p> <p>5ª (2/12)</p> <p>1. Professores</p> <p>2. SASE</p> <p>3. Reuniões de avaliação</p> <p>4. Instalações</p> <p>5. Reajustamento do horário do C.D.</p>	<p>6ª (6/1)</p> <p>1. Informações</p> <p>2. Análise dos vários sectores</p> <p>7ª (20/1)</p> <p>1. Informações</p> <p>8ª (3/2)</p> <p>1. Análise dos diversos sectores da escola</p> <p>9ª (27/2)</p> <p>1. Planificação das actividades</p> <p>2. Análise dos diferentes sectores</p> <p>10ª (6/3)</p> <p>1. Balanço da actividade do C.D.</p> <p>2. Apresentação de novas propostas de actividade</p> <p>11ª (31/3)</p> <p>1. Análise de casos de indisciplina</p> <p>2. Preparação das reuniões de avaliação</p> <p>3. Análise de proposta do representante do C.consultivo</p> <p>4. Parecer sobre redução de serviço de uma professora</p> <p>5. Falta de pessoal no SASE</p> <p>6. Instalações e pessoal</p> <p>7. Preparação da BANDESSAC</p>	<p>12ª (28/4)</p> <p>1. Informações</p> <p>2. Análise dos sectores</p> <p>3. Avaliação do desempenho do conselho directivo</p> <p>4. Análise dos resultados do 2º período</p> <p>13ª (5/5)</p> <p>1. Deliberação sobre os assuntos pendentes da reunião anterior</p> <p>14ª (2/6)</p> <p>1. Informações</p> <p>2. Análise dos sectores</p> <p>3. Lançamento do novo ano lectivo</p> <p>4. Preparação dos conselhos de turma do final do ano</p> <p>15ª (23/6)</p> <p>1. Informações</p> <p>2. Lançamento do ano lectivo</p> <p>16ª (8/7)</p> <p>1. Transmissão de posse ao novo conselho directivo</p> <p>17ª (8/7)</p> <p>1. Transmissão de posse ao novo conselho directivo</p> <p>18ª (9/7)</p> <p>1. Distribuição de cargos e serviços pelos elementos do conselho directivo</p> <p>19ª A (12/7)</p> <p>1. Tomada de posse da representante do pessoal não docente</p>

ANOS	1º PERIODO	2º PERIODO	3º PERIODO
1987/88	<p>19ª B (8/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise do trabalho organizativo já realizado <p>20ª (6/10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise do arranque do ano lectivo 3. Análise dos vários sectores <p>21ª (10/11)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise da situação do pessoal auxiliar 3. Análise dos vários sectores <p>22ª (7/12)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos vários sectores 	<p>22ª A (12/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos vários sectores <p>23ª (2/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos vários sectores 3. Planeamento de actividades <p>24ª (23/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise da situação criada antes das férias do carnaval <p>25ª (8/3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos vários sectores 	<p>26ª (12/4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos vários sectores 3. Definição da rede escolar <p>27ª (3/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos vários sectores 3. Planificação de final de 3º período <p>28ª (7/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos vários sectores 3. Lançamento do próximo ano lectivo <p>29ª (10/7)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Organização do novo ano lectivo <p>30ª (25/7)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedido de exoneração da presidente do C.D. <p>31ª (16/8)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedido de exoneração da presidente do C.D. <p>32ª (16/8)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transmissão de poderes ao novo presidente do C.D. <p>33ª (16/8)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuição das tarefas e funções do conselho directivo

ANOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
1988/89	<p>34ª (6/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Lançamento do ano lectivo 3. Análise dos diferentes sectores <p>35ª (11/10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos diferentes sectores <p>36ª (8/11)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos diferentes sectores <p>37ª (29/11)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos diferentes sectores 3. Preparação dos conselhos de turma do 1º período 	<p>38ª (3/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos resultados do 1º período 3. Rede escolar 4. Orçamento 5. Análise dos diferentes sectores <p>39ª (14/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos conselhos de turma intercalares 3. Visitas de estudo 4. Análise dos diferentes sectores 	<p>40ª (5/4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise da situação da professora do 9º grupo 3. Análise dos resultados do 2º período 4. Análise da situação dos alunos vindos do estrangeiro 5. Análise da circular 40/89 6. Análise dos diferentes sectores <p>41ª (2/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Conselhos de turma intercalares e de final de 3º período 3. Eleições para o C.D. 4. Exames 5. Análise dos diferentes sectores <p>42ª (13/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Matrículas 2. Análise dos sectores <p>43ª (22/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise dos critérios de avaliação aprovados em C.P. <p>44ª (5/7)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuição de cargos no novo C.D. <p>45ª (10/7)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transmissão da posse ao novo C.D.

ÁREAS TEMÁTICAS	ANOS LECTIVOS				
	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89
Organização interna da CI/CD	8	10	12	4	3
Organização geral da escola	16	11	2	5	4
Questões de índole pedagógica	10	11	1		4
- Preparação do conselho pedagógico	(7)	(8)			
- Informações do conselho pedagógico	(2)	(3)			
- Análise dos resultados dos alunos			(1)		(4)
- Outros	(1)				
Questões de administração financeira	2				1
Informações gerais	2		6	10	10
Questões relativas ao pessoal não docente	4	12	1	1	
Questões relativas aos professores	5	8	3		1
Manutenção de instalações e equipamentos	3	8	4		
Contactos com organismos centrais	3	2	1		
Questões relativas ao SASE	1	3	3		
Resolução de assuntos pendentes	1				
Informações sobre legislação					2
Conselhos de turma e alunos		20	6		4
Processos disciplinares		1	2	1	
Análise dos vários sectores			4	9	10
Relações com a A.E. e a A.P.E.E.			1		
Programar actividades educativas			1	2	

QUADRO 10 - Distribuição dos pontos das ordens de trabalho por áreas temáticas e anos lectivos

A descrição dos pontos das ordens de trabalho das actas permitiu ainda passar a um outro tipo de análise, que foi conseguido pela organização do quadro nº. 10, o qual, agrupando esses pontos em temas gerais, permitiu a sua organização por áreas temáticas e por anos lectivos. A análise do conteúdo das ordens de trabalho e da maneira como os seus pontos se distribuem por essas áreas temáticas, permite extrair dele várias conclusões.

Verifica-se uma grande uniformidade de distribuição nos dois primeiros anos - os da comissão instaladora - e grandes diferenças entre estes e os três anos seguintes - os do conselho directivo.

Nos dois primeiros anos, para além do já referido grande número de reuniões realizadas, verifica-se, sobretudo em 1985/86, a frequência com que muitos dos pontos das ordens de trabalho são formulados de modo substantivo: informações, alunos, professores, instalações, etc.

A preocupação de preparar as reuniões do conselho pedagógico e de analisar as informações dele proveniente, fazem suspeitar de uma preocupação tuteladora da comissão instaladora sobre o conselho pedagógico.

Verifica-se também uma certa incidência nos pontos que se referem à administração dos assuntos gerais que eram sempre tratados nessas reuniões. Ainda, em apoio da suspeição de intenção tuteladora e supletiva da acção do conselho pedagógico, realça-se a incidência com que aparecem pontos das ordens de trabalho referidos às questões de índole pedagógica.

No ano de 1986/87 - primeiro da direcção pelo conselho directivo - os pontos das ordens de trabalho são formulados em termos de acção ou decisão a desenvolver: cumprir o disposto, distribuição dos sectores e tarefas, coordenação de..., resolução, preparação, parecer, análise, avaliação, deliberação, lançamento, transmissão, etc.

Aparece também, neste ano, delineado um certo processo de gestão referenciado por acções que se planificam, desenvolvem e avaliam. Veja-se, como exemplo: distribuição dos sectores e tarefas... coordenação das actividades a médio prazo... reajustamento... análise dos diversos sectores... balanço da actividade... apresentação de novas propostas de actividade... avaliação do desempenho do conselho directivo.

Neste ano, como se verifica pela leitura das actas, o conselho directivo enfrentou grandes dificuldades enquanto órgão. O seu funcionamento foi muito afectado pela ausência prolongada de três dos seus cinco elementos: uma delas por licença de parto, durante quase três meses; as outras duas, por frequentes atestados médicos que justificaram as ausências. Aliás, a isso se deve o ter-se realizado mais de uma reunião em certos meses e ter havido mesmo, numa delas, falta de quorum. Este foi um dos factores que provocou a demissão em bloco no final do ano lectivo.

Contudo, uma certa metodologia de acção gestonária que já parecia querer despontar neste primeiro ano de conselho directivo eleito, vai afirmar-se plenamente no ano lectivo de 1987/88.

Aqui, torna-se mais frequente e mais intencional o aparecimento de pontos das ordens de trabalho que supõem uma estratégia de gestão: "planeamento de actividades"... "planificação de final do 3º período"... "organização do novo ano lectivo"... "análise do trabalho organizativo já realizado"... "análise do arranque do ano lectivo".

O ponto da ordem de trabalhos designado como "Informações", aparece associado a outro designado "Análise dos vários sectores" em nove das quinze actas respeitantes a este ano lectivo, o que pode fazer supôr que a equipa funcionava de modo organizado. Cada elemento transmitia aos outros, através de um pequeno relatório oral as informações respeitantes ao sector entregue à sua execução.

As reuniões do conselho directivo tornaram-se assim sessões de coordenação geral onde se decidiam e planificavam as diversas actividades, se avaliava o trabalho efectuado e se voltavam a programar novas actuações. Aliás, a leitura das actas permite sustentar esta suposição. Vai também em seu apoio a constatada fraca dispersão temática dos pontos das ordens de trabalho respeitantes a este ano lectivo: os assuntos eram geridos por sectores diferenciados, havia uma distribuição de tarefas e de responsabilidades e as questões eram apresentadas nas reuniões colectivas do órgão para tomada de conhecimento ou de decisão.

O mesmo se vai verificar no ano de 1988/89 em que os dois pontos atrás referidos aparecem associados nas ordens de trabalho de oito das doze reuniões do conselho directivo. Poderá isto significar, dado o facto de apenas ter sido mudado um dos elementos da anterior equipa, que o modo de funcionamento do conselho directivo estava consolidado como processo organizativo.

Contudo, os pontos das ordens de trabalho, neste último ano, voltam a dispersar-se por variados temas, principalmente a partir do mês de Fevereiro e é interessante ainda assinalar que as formulações substantivas voltaram a aparecer, à semelhança do que acontecia nos dois anos lectivos correspondentes à gestão pela comissão instaladora. Refiram-se como exemplo: rede escolar, orçamento, exames, matrículas, visitas de estudo, conselhos de turma.

Refira-se ainda que, neste ano, e também à semelhança do que acontecia nos anos anteriores já citados, voltaram a ser frequentes as faltas de alguns elementos do conselho directivo, nomeadamente do seu presidente que esteve ausente durante períodos bastante dilatados.

Mas, a análise dos pontos das ordens de trabalho pode apenas sugerir pistas a investigar. A investigação que esta análise propicia é demasiado pobre e insuficiente para fundamentar um conhecimento minimamente aceitável sobre o funcionamento

das equipas que geriram a escola durante os cinco anos sobre que recai a observação.

Só a análise mais profunda e estruturada ao conteúdo das actas permitirá colher dados que possibilitem o conhecimento mais adequado das situações.

É o que se vai tentar realizar na fase de organização e tratamento de dados que se segue.

O EXERCÍCIO DA COMISSÃO INSTALADORA (1984/1986)

A comissão instaladora nomeada por despacho ministerial de Julho de 1984, era constituída inicialmente por três professores profissionalizados destacados para esta escola e pela chefe dos serviços administrativos, a fim de procederem à instalação dos serviços e dos órgãos de apoio pedagógico. O seu estatuto, semelhante ao dos conselhos directivos, conferia-lhe a função de assegurar a direcção do estabelecimento de ensino.

Os professores nomeados distribuíram entre si os cargos e chegaram a tomar posse. Mas, a presidente escolhida não chegou a exercer efectivamente funções. Na acta 2ª de 6 de Novembro, a vice-presidente que dirigiu esta reunião, informou que "a presidente cessante havia pedido a sua exoneração... tendo sido colocada, ao abrigo da preferência conjugal na Escola Secundária Passos Manuel". Substituiu-a uma colega que já tinha experiência de gestão na comissão instaladora de outra escola. Aliás, era o único elemento desta comissão com experiência de gestão.

A escola começa com grandes dificuldades devidas a carências de equipamento e de pessoal e só começou a funcionar em Novembro "por decisão da presidente cessante pressionada telefonicamente pela Direcção Geral... que ameaçou com inquérito disciplinar" (Acta 2ª). Isto apesar de "a inspectora pedagógica que esteve na escola em 7 de Novembro e, informada da situação, considerar não haver condições para a escola funcionar" (Acta 3ª de 14 de Novembro).

Vários serviços não puderam entrar em funcionamento aquando do início das actividades lectivas. Havia alunos que tinham sido compulsivamente colocados longe da sua residência, nesta escola, supondo-se inicialmente que seriam 1200, mas que, quando da primeira avaliação em Dezembro, se veio a verificar que

efectivamente eram pouco mais de 900. Em todo o caso, o número inicialmente suposto vai ser o que é oficialmente considerado e servir de pretexto para o alargamento da comissão instaladora.

Nos quadros que se vão seguir, apresenta-se a distribuição das comunicações contidas nas actas pelos emissores (PR - presidente, VP - vice-presidente, SC - secretário, V1 e V2 - vogais, RP - representante do pessoal não docente, SR - quando não existe referência explícita ao emissor) e pelos tipos de função dessas comunicações (I - informações, P - propostas, D - decisões). Os dados encontrados permitem uma primeira análise quantitativa da participação dos elementos do órgão de direcção.

Os quadros 11 e 12 analisam a participação dos elementos da comissão instaladora durante os dois anos do seu mandato. A uma primeira leitura, destaca-se, desde logo, a composição do órgão nesses dois primeiros anos de vida da escola. Aparecem apenas referências aos elementos docentes. Ora, a Portaria 571/77 que regulamenta a composição das comissões instaladoras, no seu ponto II. 2., determina que estas sejam compostas por três ou cinco professores consoante a escola tivesse menos ou mais de mil alunos, por um elemento do pessoal administrativo e por um elemento do pessoal auxiliar.

Acontece que não há, nas actas referidas a este período, qualquer indicação da presença de representantes do pessoal não docente.

Existe na escola, em arquivo, um documento de nomeação da comissão instaladora o qual, além de referir os três professores que vieram ocupar os cargos de presidente, vice-presidente e secretário, nomeava também como elemento da comissão a chefe dos serviços administrativos.

Mas, efectivamente, esta nunca integrou a comissão e nunca foi convocada para participar nas suas reuniões.

Refira-se ainda que, na acta 32^a de 20 de Novembro de 1985, aparece a referência à proposta de um representante do pessoal auxiliar para integrar a comissão instaladora, a qual teria sido aprovada sendo indicada uma funcionária para desempenhar essa função. Contudo, não há qualquer indicação de que tal se tivesse efectivado, tudo levando à conclusão de que essa funcionária nunca esteve presente nas reuniões da comissão instaladora.

A propósito, transcreve-se também um relato da acta 7^a do conselho pedagógico de 10 de Abril de 1985: "O delegado do 12^oA perguntou se não havia representante dos funcionários no conselho pedagógico, ao que a presidente respondeu afirmando que havia um representante dos funcionários administrativos na comissão instaladora que ia às reuniões da mesma e que era a chefe de secretaria... não havendo qualquer representante no conselho pedagógico".

Esta transcrição revela duas coisas: que a presidente do conselho pedagógico e da comissão instaladora tinha plena consciência de que "de jure" a representante do pessoal administrativo era elemento da comissão instaladora mas que "de facto" essa representante não era convocada para participar nas reuniões desse órgão. Aliás, as duas únicas vezes em que essa participação se verificou revestiu-se de um carácter excepcional que o registo das actas documenta: "A chefe dos serviços administrativos foi convidada a vir apresentar a proposta de orçamento para 1985" (Acta 4^a de 21 de Novembro de 1984) e "A chefe dos serviços administrativos foi convidada a vir relatar a situação dos serviços" (Acta 5^a de 28 de Novembro). Repare-se que participa não como elemento da comissão mas como funcionária no desempenho das tarefas específicas dessa função.

Na acta 19^a de 8/5/85, aparece uma referência à visita de um inspector administrativo que teria feito "algumas recomendações sobre o serviço de secretaria o que obriga a tomar as seguintes decisões: redistribuir o serviço pelos funcionários...

resolver a questão da ausência da chefe dos serviços administrativos na comissão instaladora... a presidente assumiu a responsabilidade de enviar ofício a pedir esclarecimentos". Como se vê, está explicitamente declarada a sua não participação porque não desejada e até evitada contra o direito declarado de ser considerada como elemento da comissão a chefe dos serviços administrativos. Mais explícita ainda é a referência na acta 15ª de 13/3/85 de que excepcionalmente e apenas para aprovar o regulamento interno "foram convidados a estarem presentes nesta reunião um elemento a representar o pessoal administrativo e outro o pessoal auxiliar de apoio".

Por disposição legal e atendendo a que neste período a escola não tinha ainda turmas do curso complementar, não tinha que haver representantes dos alunos na comissão instaladora.

Refira-se ainda, de novo, o facto documentado na acta 2ª de que a população escolar "ronda os 1200 alunos", porque é esta afirmação que fundamenta o pedido de alargamento da comissão instaladora com a integração de "dois colegas professores provisórios" (Acta 3ª), ficando assim constituída por cinco docentes. Só estes participavam efectivamente nas reuniões, pelo que, só estes constam nos registos das actas. Daí que só os elementos docentes aparecem nos dados apresentados nos quadros que se seguem.

EMISSION TIPO COMUNIC.		Pr	Vp	Sc	V1	V2	Rp	Sr	TOTAL
I	Nº	73	16	5	2	2	0	34	132
	%	55.3	12.1	3.8	1.5	1.5		25.8	100.0
P	Nº	8	0	0	0	0	0	0	8
	%	100.0							100.0
D	Nº	5	0	0	0	0	0	160	165
	%	3.0						97.0	100.0
TOTAL	Nº	86	16	5	2	2	0	194	305
	%	28.2	5.3	1.6	0.7	0.7		63.6	100.0

QUADRO 11 - Distribuição da comunicação pelos emissores. Comissão instaladora. 1984/85.

EMISSION TIPO COMUNIC.		Pr	Vp	Sc	V1	V2	Rp	Sr	TOTAL
I	Nº	115	18	20	3	10	0	33	199
	%	57.8	9.0	10.1	1.5	5.0		16.6	100.0
P	Nº	34	2	2	0	0	0	6	44
	%	77.3	4.5	4.5				13.7	100.0
D	Nº	16	0	0	0	0	0	128	144
	%	11.1						89.9	100.0
TOTAL	Nº	165	20	22	3	10	0	167	387
	%	42.6	5.2	5.7	0.8	2.6		43.1	100.0

QUADRO 12 - Distribuição da comunicação pelos emissores. Comissão instaladora. 1985/86.

Nem todas as comunicações referidas nos quadros aparecem atribuídas a um emissor. No ano de 1984/85, 25.8% dessas comunicações são indicadas sem referência (SR) no que respeita às informações (I) e à quase totalidade das decisões (D).

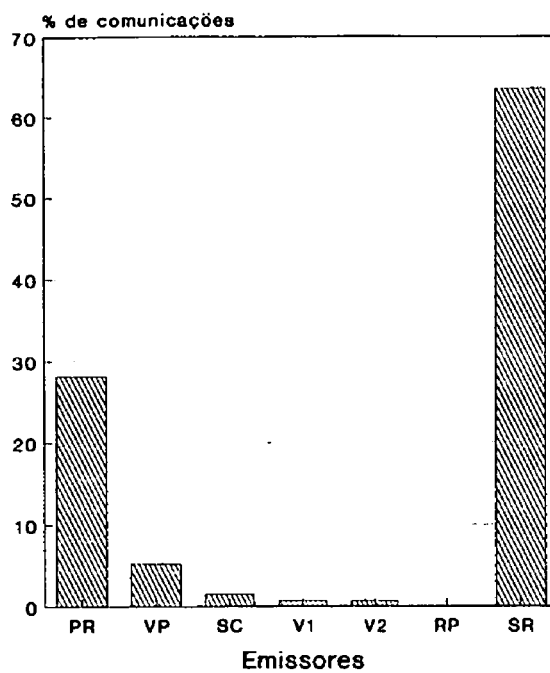
Quanto às que são referidas a um emissor, destacam a maior participação da presidente, dão algum relevo à vice-presidente - o que pode ser justificado pelo facto de esta, em algumas reuniões, ter substituído a presidente - e uma fraca ou quase nula participação do secretário e dos dois vogais.

Os totais de comunicações acentuam ainda mais este forte protagonismo da presidente.

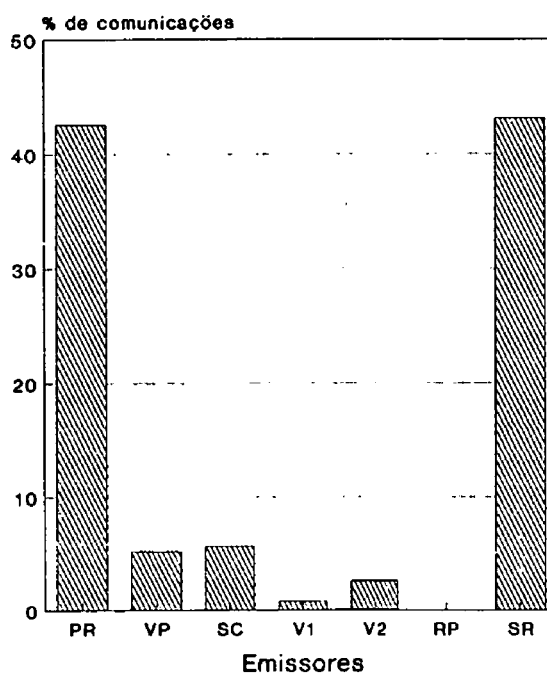
A descrição apresentada pelo quadro 12, referida ao ano lectivo de 1985/86 e correspondente ao segundo ano de mandato da comissão instaladora, confirma os aspectos realçados pelo quadro anterior mas acentuando o referido protagonismo da participação da presidente. Note-se que esta, que já no ano anterior aparecia como o único participante a tomar, **por si**, decisões - o que não deixa de ser estranho num órgão de gestão colectiva -, aparece no segundo ano como tendo tomado pessoalmente um número ainda maior de decisões. O mesmo se verifica em relação às propostas (P). As comunicações são, portanto, polarizadas por um dos emissores que apresenta um papel preponderante no que se refere à participação, segundo o registo das actas.

Esta análise é evidenciada pela leitura dos gráficos 1 e 2 que apresentam a distribuição da comunicação nos dois anos referidos. Estes tornam evidente a forte participação da presidente, embora neles se destaque uma mudança do primeiro para o segundo ano de exercício da comissão instaladora.

**GRÁFICO 1. DISTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO
COMISSÃO INSTALADORA - 1984/85**



**GRÁFICO 2. DISTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO
COMISSÃO INSTALADORA - 1985/86**



— No segundo ano, as actas apresentam um maior volume de comunicações. Mas, as que são referidas à presidente, avolumaram-se tornando-se quase niveladas em relação às que não são referidas a qualquer emissor. Aliás, diga-se que estas podem ser tomadas como sendo neutras no que respeita à identificação do emissor: a não referência do emissor tanto pode significar que a comunicação é atribuível ao colectivo, como apenas que não se cuidou de referir tal pertença, na redacção das actas.

Da análise comparativa dos gráficos destes dois anos, ressalta a já referida pouco expressiva participação dos outros elementos da comissão instaladora.

Em conclusão, o período dos dois primeiros anos correspondentes ao mandato da comissão instaladora pode caracterizar-se por:

1. A função de direcção atribuída a este órgão ser exercida exclusivamente por docentes, os quais afastaram deliberada e conscientemente, à revelia das disposições legais, os representantes dos funcionários;

2. Essa função de direcção foi concentrada na presidente que dominou a comunicação, no que respeita à circulação da informação e às tomadas de decisão;

3. Apenas os três elementos professores profissionalizados que desempenhavam as funções respeitantes aos três principais cargos (presidente, vice-presidente e secretário) tiveram alguma participação, sendo quase nula a referida aos dois vogais, professores provisórios escolhidos pelos efectivos para alargar a composição do órgão a partir do 2º período do primeiro ano de funcionamento;

4. Este período apresenta características bastante uniformes ao longo dos dois anos, tudo indicando que pode ser considerado como uma fase distinta da gestão da escola.

O EXERCÍCIO DO PRIMEIRO CONSELHO DIRECTIVO ELEITO (1986/87)

O mandato da comissão instaladora chegou ao seu termo no final do ano lectivo de 1985/86. As eleições realizaram-se em 11 de Julho para os cinco elementos representantes dos docentes e 15 de Julho para o representante do pessoal não docente.

Foi eleita uma equipa constituída por três professoras efectivas do quadro da escola, duas professoras provisórias e a chefe dos serviços administrativos, que nominalmente fora elemento da comissão instaladora, foi eleita para representar no conselho directivo o pessoal não docente.

A escola vai ter pela primeira vez turmas do curso complementar. Mas continuará a não haver notícia da presença dos representantes dos alunos no conselho directivo.

Nenhum dos elementos eleitos tinha qualquer experiência de gestão em conselhos directivos.

O despacho de homologação da eleição está datado de 6 de Agosto de 1986. Embora o Decreto-Lei 769-A/76, no seu artigo 42º.1. determinasse que "O conselho directivo tomará posse no prazo máximo de 7 dias após a data da recepção do despacho" de homologação, só a 11 de Setembro se verificou a reunião para a votação dos cargos, tendo o conselho directivo tomado posse efectiva da escola no dia 15 de Setembro de 1985, ou seja, no último dia determinado legalmente.

Desde a eleição em Julho até à tomada de posse em Setembro, não há qualquer referência a que a comissão instaladora tenha tentado integrar os elementos da nova equipa eleita como estava determinado na legislação em vigor.

A comissão instaladora terá tomado todas as decisões referidas à preparação

do ano lectivo seguinte sem ter consultado ou informado a nova equipa que ia gerir a escola.

Esta equipa manteve-se em funções até 23 de Junho de 1987, portanto, apenas um ano lectivo.

O quadro 13 e o gráfico 3 que dele resulta apresentam a distribuição das comunicações registadas nas actas referentes a este período, pelos seis elementos do conselho directivo. Ressalta desde logo, a presença da representante do pessoal não docente, a qual aparece com índices de participação que revelam não ter tido uma participação passiva, chegando mesmo a ser maior ou não muito diferente da que apresentam alguns dos representantes do pessoal docente, incluindo a do elemento que desempenhou a função de vice-presidente.

Observando os valores inscritos no quadro, verifica-se que a polarização da comunicação atribuída à presidente como emissor se atenuou significativamente em relação aos dois anos anteriores e que se acentuou o volume das comunicações não referidas a emissor identificado. Parece que as referências são feitas mais ao colectivo do que às pessoas.

Outro facto a destacar é o de não haver decisões pessoais e que as próprias propostas são sempre referidas colectivamente. Contudo, destaca-se ainda o número de informações que foram produzidas pela presidente.

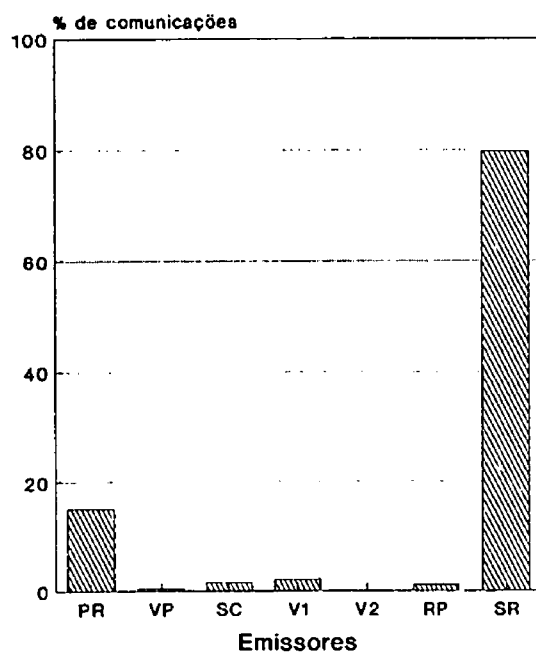
As actas referidas a este ano lectivo ocupam poucas páginas e contêm poucas comunicações (v. quadro 9).

Destaca-se o número de decisões que, neste ano, é bastante maior do que o das informações e das propostas mesmo tomadas conjuntamente.

EMISSION		Pr	Vp	Sc	V1	V2	Rp	Sr	TOTAL
TIPO COMUNIC.	Nº	25	1	3	4	0	2	46	81
	%	30.9	1.2	3.7	4.9		2.5	56.8	100.0
P	Nº	3	0	0	0	0	0	1	4
	%	75.00						25.0	100.0
D	Nº	0	0	0	0	0	0	102	102
	%							100.0	100.0
TOTAL	Nº	28	1	3	4	0	2	149	187
	%	15.0	0.5	1.6	2.1		1.1	79.7	100.0

QUADRO 13 - Distribuição das comunicações pelos emissores. Conselho directivo. Ano lectivo de 1986/87.

GRÁFICO 3. DISTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO
CONSELHO DIRECTIVO - 1986/87



O quadro de distribuição das comunicações (quadro 13) retrata as dificuldades desta equipa de gestão ao longo do ano lectivo. As razões dessas dificuldades são perceptíveis pela leitura das actas:

- As ausências prolongadas e frequentes da vice- presidente (VP);
- As também frequentes ausências de uma das vogais (V2) e a passividade da sua participação;
- A ausência prolongada, por licença de parto, da secretária (SC).

Chegaram ao ponto de a reunião de 27 de Fevereiro de 1987 não poder ter carácter deliberativo por terem faltado três dos cinco elementos docentes do conselho directivo. Após várias referências em actas anteriores a falhas de serviço e dificuldades a imporem uma gestão pouco eficaz por insuficiente assistência de alguns elementos, na reunião de 5 de Maio, a equipa decidiu apresentar demissão, tendo sido apontadas como razões:

- As más condições em que se constituíra a equipa porque eram muito poucas as opções no momento em que se formara;
- O desconhecimento total das condições da escola e dos seus problemas provocado pelo facto de a comissão instaladora não ter integrado atempadamente a nova equipa de gestão nas questões de planificação do ano lectivo;
- A falta de assiduidade de alguns elementos;
- A possibilidade actual de perspectivar novas soluções para a formação de uma outra equipa para o conselho directivo.

Em consequência desta decisão foi convocada a assembleia eleitoral para 13 de Maio de 1987.

De facto, esta foi uma equipa de gestão de apenas três elementos em participação contínua e activa.

Quantitativamente os dados a analisar são poucos. Haverá ocasião para verificar que, apesar disso, a análise qualitativa das actas vai permitir verificar algumas soluções de gestão interessantes neste ano lectivo.

Em conclusão, reafirma-se como característica mais significativa deste ano, no que respeita à análise do quadro, a representação do pessoal não docente nesta equipa de gestão e o estatuto de paridade que essa representação apresenta.

O EXERCÍCIO DO SEGUNDO CONSELHO DIRECTIVO ELEITO (1987/89)

Em consequência do pedido de demissão da equipa que desempenhava funções no ano lectivo anterior realizaram-se eleições em finais de Maio de 1987, tendo sido eleita uma nova equipa a qual mantinha três dos cinco elementos docentes do conselho directivo anterior, aos quais se juntaram dois elementos que se tinham destacado pela participação em actividades educativas no ano anterior.

A chefe do pessoal administrativo voltou a ser eleita como representante do pessoal não docente.

A eleição entre os elementos da equipa confirmou a presidente anterior no mesmo cargo. Deste modo, tratava-se de uma equipa renovada mas com a mesma presidente.

Os novos elementos passaram de imediato a assistir às reuniões do conselho directivo, havendo registos da sua presença mesmo antes da sua homologação. Era uma solução de continuidade recorrendo a uma profunda remodelação.

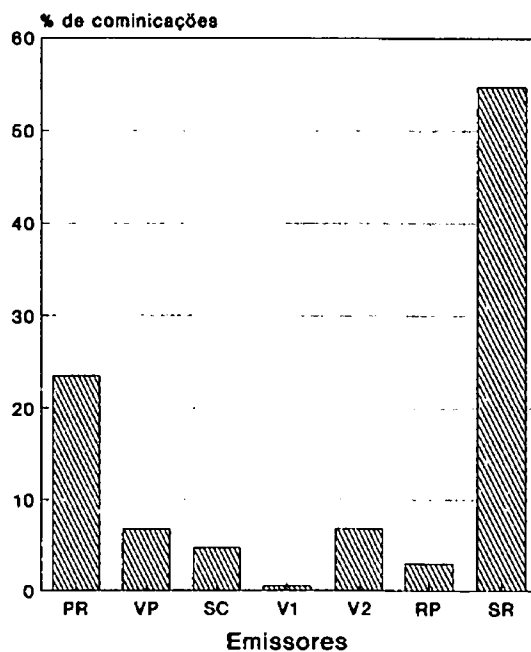
O quadro 14 e o gráfico 4 que dele resulta revelam exactamente esta continuidade renovada de um processo de gestão que seria agora continuado mas com evidente crescimento de eficácia.

Neste quadro, é visível um certo protagonismo da presidente, mas agora relativamente moderado. Em contrapartida, a participação dos outros elementos evidencia-se e, aspecto interessante de referir, o grau de participação não depende do nível hierárquico do cargo pois há um vogal (V2) que iguala em número de comunicações a vice-presidente. Aumenta também o número de comunicações referidas à representante do pessoal não docente.

EMISSOR TIPO COMUNIC.		Pr	Vp	Sc	V1	V2	Rp	Sr	TOTAL
I	Nº	55	14	11	1	14	6	35	136
	%	40.5	10.3	8.1	0.7	10.3	4.4	25.7	100.0
P	Nº	0	2	0	0	2	1	2	7
	%		28.6			28.6	14.2	28.6	100.0
D	Nº	0	0	0	0	0	0	91	91
	%							100.0	100.0
TOTAL	Nº	55	16	11	1	16	7	128	234
	%	23.5	6.8	4.7	0.5	6.8	3.0	54.7	100.0

QUADRO 14 - Distribuição das comunicações pelos emissores. Conselho directivo. Ano lectivo de 1987/88.

GRÁFICO 4. DISTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO
CONSELHO DIRECTIVO - 1987/88



O número de propostas mantém-se estável em relação ao ano anterior. Há um nítido aumento de circulação da informação nas reuniões do conselho directivo. As decisões baixam de número em relação ao ano anterior.

As actas referentes a este período são concisas na forma, apresentando as comunicações de modo sintetizado.

Os dados apontam para uma gestão participada por todos os elementos da equipa. As actas testemunham a preocupação de planificar e avaliar as tarefas levadas a efeito.

O número de comunicações referidas à representante do pessoal enquanto emissora são ainda superiores à de um dos elementos representante dos docentes.

Em conclusão:

1. As características deste ano revelam uma prática semelhante à do ano lectivo anterior;
2. Tal pode dever-se ao facto de a presidente se ter mantido a mesma nas duas equipas;
3. Neste segundo ano da sua presidência, a equipa que liderou apresenta melhores índices de desempenho em termos de participação comprovada pela distribuição das comunicações;
4. Os dois anos sob a presidência do mesmo elemento apresentam índices suficientes de continuidade para poderem integrar a mesma fase de gestão.

Se na passagem do primeiro ao segundo conselho directivo foi uma eleição que determinou a mudança para uma equipa remodelada com a entrada de dois novos elementos, agora, a equipa vai manter-se e é a presidente que vai ser substituída. A razão foi o destacamento deste elemento para outras funções docentes, fora da escola.

O cargo foi ocupado pelo docente que antes desempenhava as funções de secretário e entrou para o cargo de secretário um novo elemento, uma professora indicada pelo conselho directivo e homologada pelo Ministério da Educação. Não houve, portanto, lugar a eleição. Temos, portanto, uma mesma equipa de gestão mas liderada por um presidente diferente. Todos os outros elementos se mantiveram nos mesmos cargos.

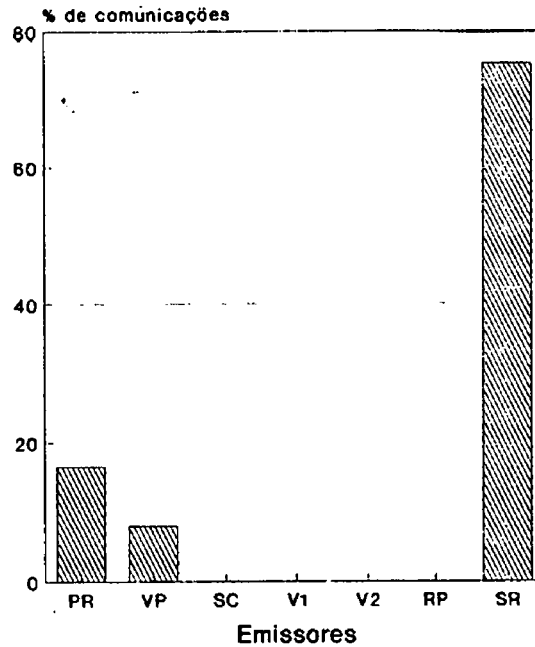
A análise do quadro 15 e do gráfico 5 que dele resulta, vão mostrar que esta mudança de "líder" vai introduzir diferenças substanciais.

A começar pelo tipo de actas que se tornaram maiores em extensão e no número de comunicações inscritas (v. quadro 9) e que são diferentes pelo estilo menos sintético e diferentes no conteúdo, como se pode concluir pela análise dos dados referidos à distribuição da comunicação nas actas deste ano lectivo.

EMISSION TIPO COMUNIC.		Pr	Vp	Sc	V1	V2	Rp	Sr	TOTAL
I	Nº	48	23	0	0	0	0	148	219
	%	21.9	10.5					67.6	100.0
P	Nº	1	1	0	0	0	0	5	7
	%	14.3	14.3					71.4	100.0
D	Nº	0	0	0	0	0	0	69	69
	%							100.0	100.0
TOTAL	Nº	49	24	0	0	0	0	222	295
	%	16.6	8.1					75.3	100.0

QUADRO 15 - Distribuição das comunicações pelos emissores. Conselho directivo. Ano lectivo de 1988/89.

GRAFICO 5. DISTRIBUIÇÃO DA COMUNIC
CONSELHO DIRECTIVO - 1988/89



A leitura do quadro e do gráfico anteriores podem ilustrar de modo conclusivo estas informações e revelar novos aspectos que ilustrem as diferenças em relação ao ano lectivo anterior.

Em primeiro lugar, da análise do gráfico ressalta o "apagamento" do presidente que passa a ser referido como emissor de um número menor de comunicações. Em contrapartida, aumenta muito e significativamente o número de comunicações não referidas a emissor específico (SR) o que pode ser entendido como ter passado o protagonismo do presidente para a equipa, facto reforçado pela confirmação nas actas de que o presidente esteve ausente da escola com certa frequência e, por vezes, por períodos prolongados. A vice-presidente, talvez por ter de o substituir, mantém sensivelmente a percentagem de comunicações que lhe são atribuídas enquanto emissor.

Apaga-se a presença de todos os outros elementos o que se pode atribuir a uma maneira de redigir as actas, não autorizando a conclusão de que se teria anulado o empenhamento da equipa de direcção. Contudo, um facto fica testemunhado nos

números apresentados pelo quadro: esta equipa tomou muito poucas decisões.

O quadro 16 indica que foi, das quatro equipas de direcção analisadas ao longo dos cinco anos lectivos, a menos decisões tomou: cerca de metade da média de decisões tomadas nos quatro anos lectivos anteriores. Em contrapartida, aumentou muito a percentagem de informações.

Os números parecem indicar que este órgão de direcção passou a funcionar como um mero executivo de decisões tomadas noutra instância e como se se tivesse tornado fundamentalmente um lugar de circulação de informações. Estes dados apontam para a possibilidade de se concluir que foram grandes as mudanças provocadas no conteúdo analisável das actas pela mudança do presidente do conselho directivo, voltando a assinalar-se que a composição do resto da equipa se manteve quase igual à do ano lectivo anterior.

Conclui-se a análise dos cinco anos com a elaboração do quadro 16 e gráficos 6 e 7 nos quais se procura fazer, em síntese, a comparação das actas referidas a cada um dos anos lectivos e da evolução que elas testemunham sobre a participação documentada pela distribuição das comunicações inscritas nessas actas.

TIPO COMUN. ANOS LECTIV.	I		P		D		TOTAL
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº
1984/85	132	43.3	8	2.6	165	54.1	305
1985/86	199	51.4	44	11.4	144	37.2	387
1986/87	81	43.3	4	2.1	102	54.6	187
1987/88	136	58.1	7	3.0	91	38.9	234
1988/89	219	74.2	7	2.4	69	23.4	295
TOTAL	767	54.5	70	5.0	571	40.5	1 408

QUADRO 16 - Resumo dos tipos de comunicação. Comissão instaladora/conselho directivo.

GRÁFICO 6. DISTRIBUIÇÃO DE COMUNICAÇÃO

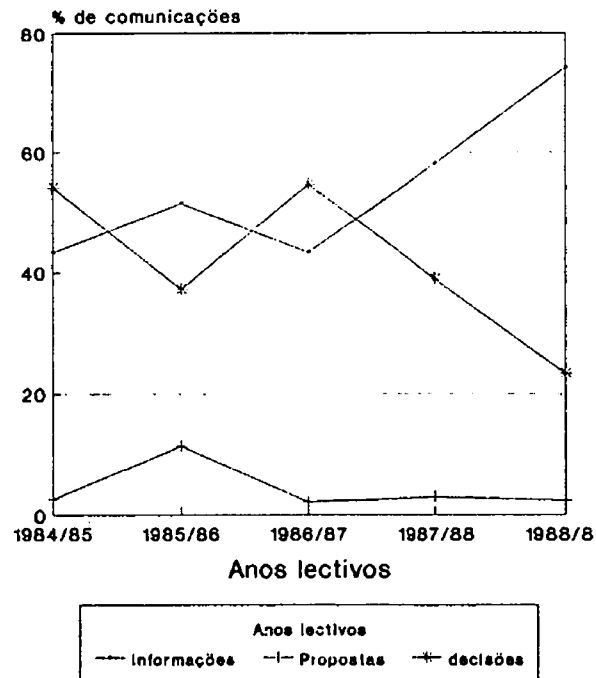
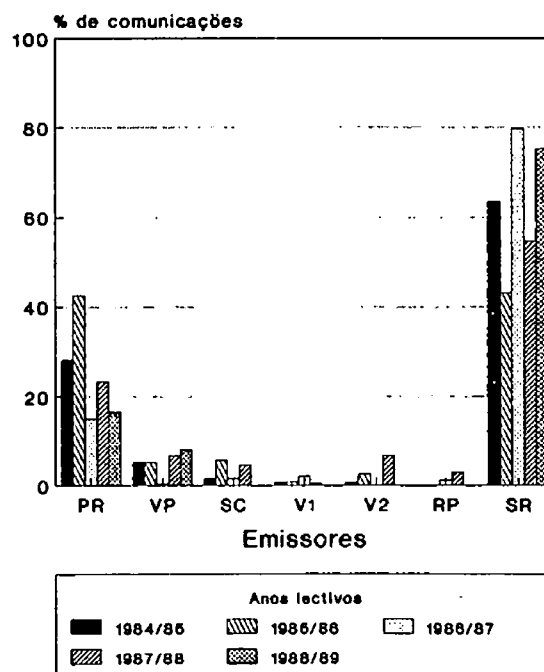


GRÁFICO 7. DISTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO



A análise comparativa dos quadros e gráficos respeitantes aos cinco anos em observação e até agora analisados, permite tirar algumas conclusões gerais, sujeitas a confirmação posterior:

1. Apesar de algumas diferenças quanto ao estilo e à extensão das actas que aliás são identificáveis sobretudo nos anos de 1986/87 e 1988/89, em geral, as actas fornecem dados que permitem fazer análises comparativas dos diversos anos e da actuação das equipas que dirigiram a escola;

2. As diferenças de "modos" de gerir a escola, coincidem com mudanças significativas nas equipas de direcção;

3. Essas diferenças são mais significativas quando muda o presidente do conselho directivo, o que aponta para a importância da função de liderança implícita nesse cargo;

4. É o presidente, com o peso da sua influência, que demarca o tipo de direcção, o que legitima constituir tantas fases dentro do período analisado quantos os presidentes de equipas de direcção. Assim, para este período de cinco anos, constituem-se três fases distintas:

1ª - Comissão instaladora (1984/86)

2ª - Conselho directivo dirigido pela presidente (1986/88)

3ª - Conselho directivo dirigido pelo presidente (1988/89)

2. COMISSÃO INSTALADORA/CONSELHO DIRECTIVO

SEGUNDA ANÁLISE DAS ACTAS

Os quadros 17, 18, 19, 20 e 21 apresentam a distribuição das comunicações inscritas nas actas da comissão instaladora e conselho directivo pelos diversos sectores de gestão, relacionados com os domínios e funções que são atribuídos a estes órgãos de gestão pelo quadro legal, de acordo com os quadros 3 (categorias referidas aos temas e sectores dos actos de gestão) e 4 (funções do conselho directivo).

Cada um desses quadros revela a frequência com que cada um dos sectores é referido pelas actas e mostra quais os domínios e funções de gestão a que essa referência deve ser atribuída.

Os quadros, tomados individualmente, apresentam a distribuição das comunicações ano por ano em termos absolutos e não permitem qualquer análise inter-anos. A análise intra-anos permite apenas verificar que há, como seria de esperar, um predomínio de comunicações referidas ao domínio administrativo/organizativo, sendo este aquele que aparece como ocupando o maior número de comunicações inscritas nas actas. Mas os números inscritos nos quadros anuais pouco mais significado podem ter do que a distribuição de frequências que apresentam.

A análise global pode ser feita quando se passa à leitura dos quadros 22 e 23, os quais, sendo quadros-síntese dos vários anos, permitem estabelecer algumas comparações.

Mais uma vez, torna-se inevitável verificar que existe uma visível coerência entre os anos respeitantes a cada uma das fases de gestão atrás referidas: comissão

instaladora, exercício da presidente do conselho directivo, exercício do presidente do conselho directivo. De facto, comprova-se que os valores não são, em geral, muito diferentes quando se comparam entre si os dois anos da comissão instaladora e os dois anos em que o conselho directivo foi liderado pela presidente. As diferenças acentuam-se quando são comparadas entre si as duas fases ou quando se compara cada uma delas com o ano lectivo de 1988/89, em que o conselho directivo foi liderado pelo presidente.

Em certos aspectos e para alguns sectores, há algumas semelhanças entre os dois anos da comissão instaladora (1984/86) e o primeiro ano da presidente do conselho directivo. Isto parece indicar que a falta de uma equipa de apoio verdadeiramente participativa influenciou a eficácia da gestão no ano de 1986/87.

Verificam-se também, talvez com maior relevo, grandes alterações nos valores atribuídos a cada sector na passagem da gestão da equipa liderada pela presidente no ano de 1987/88 e o ano em que a mesma equipa é liderada pelo presidente (1988/89).

Neste ano, aumentaram significativamente as comunicações referidas ao sector alunos, às relações do conselho pedagógico com o conselho directivo e ao sector dos professores. Anularam-se as referidas à Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE), diminuíram as referidas às instalações e equipamentos didácticos (INEQ) e às questões gerais de escola (ORES).

Comparando os números por domínios e funções, repare-se no quadro 23, o qual mostra que as percentagens de comunicações referidas ao domínio institucional são sempre inferiores às referidas ao domínio administrativo/organizativo, acentuando-se essa diferença nos dois últimos anos analisados.

No quadro 22 ressalta a importância que a fase correspondente à liderança pela presidente (1986/88) coincide com a maior percentagem de indicadores que

referem contactos com a APEE, com a comunidade (COMU) e com o apetrechamento da escola no que respeita a instalações e a equipamento. Em contrapartida, nesta fase, encontramos as menores percentagens de indicadores referidos às relações do conselho directivo com o conselho pedagógico e vice-versa. Estes números parecem indicar uma maior preocupação da gestão com a qualidade da escola enquanto instituição e uma maior atenção aos contactos com a comunidade em que a escola se inscreve.

A fase correspondente à comissão instaladora (1984/86) apresenta valores pouco elevados referidos à função de gestão pedagógica, a questões relacionadas com os contactos com a APEE, com a comunidade e com as instalações e equipamentos. Nesta fase, relevam as percentagens referidas a questões entre a comissão instaladora e o conselho pedagógico, as questões de organização geral da escola (ORES) e as referidas ao pessoal docente e não docente (PROF e PESS).

Quanto ao último ano, 1988/89, o de liderança do conselho directivo pelo presidente, há a notar a ausência de referências aos contactos com a APEE, a diminuição das respeitantes a questões de instalações e equipamentos e uma intensificação das relações entre os dois órgãos de gestão (conselho directivo e conselho pedagógico).

Os dados apresentados nesta análise, apenas descritiva e quantificadora, não permitem afirmações conclusivas sobre o modo de gerir que, eventualmente, possa caracterizar cada um dos anos. Mas parece apontar para alguns indícios que mostram claras diferenças quanto aos "modos" de gestão.

No caso da comissão instaladora, os dados parecem indicar uma maior preocupação com os aspectos mais formais da gestão com menor incidência nos assuntos referidos às relações com a comunidade. As questões administrativas aparecem sobrepostas às questões de índole pedagógica. Antevê-se um estilo mais burocrático de gestão.

Na fase de conselho directivo liderado pela presidente, emerge uma certa preocupação com as relações com a comunidade, a colaboração com a APEE e os problemas de gestão pedagógica.

Quanto ao último ano, o que corresponde ao da liderança do conselho directivo pelo presidente, os dados revelam-se inconclusivos, aproximando-se em certos aspectos do modelo mais burocrático da primeira fase, ao mesmo tempo que conserva alguns traços que o aproximam da preocupação com as relações humanas que caracterizou a segunda fase.

As pistas deixadas pela análise quantitativa dos dados apresentados nestes quadro, servirão para uma análise mais qualitativa do conteúdo das actas respeitantes às reuniões da comissão instaladora e do conselho directivo.

DOMINIO FUNÇÃO SECTOR	I-INSTITUCIONAL		II-ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVO					TOTAL
	-A- MEDIAÇÃO	-B- CLIMA	-C- GESTÃO RECUR. HUMAN.	-D- GEST. SERV. APOIO	-E- GEST. EQUIP	-F- GEST. FIN. E ORÇAM	-G- GEST. PEDAG	
ALUN	3	21	6	2			2	34
APEE	4				2			6
CICD	1		30		1			32
CDCP	2	5	12		2	1	7	29
CPCD	2	8	2			1	3	16
COMU	2	1						3
INEQ	6				19	3		28
ORES	8	3	31			5	2	49
PROF	5	14	29	1	4		10	63
PESS	8	16	25	1				50
SASE			2	1	1			4
TOTAIS	41	68	137	5	29	10	24	314
	109		205					

QUADRO 17 - Distribuição das comunicações segundo os domínios, as funções e os sectores de gestão. Comissão instaladora. Ano lectivo de 1984/85.

DOMINIO FUNÇÃO SECTOR	I-INSTITUCIONAL		II-ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVO					TOTAL
	-A- MEDIAÇÃO	-B- CLIMA	-C- GESTÃO RECUR. HUMAN.	-D- GEST. SERV. APOIO	-E- GEST. EQUIP	-F- GEST. FIN.E ORÇAM	-G- GEST. PEDAG	
ALUN	3	26	17	1	1			48
APEE	8	1						9
CICD	2	8	57		5	1		73
CDCP	5	9	18		5	2		39
CPCD	2	8	3		1		4	18
COMU	11							11
INEQ	1				25			26
ORES	6	6	46		3	1		62
PROF	3	10	35		3		2	53
PESS		25	27	1				53
SASE				17				17
TOTAIS	41	93	203	19	43	4	6	409
	134		275					

QUADRO 18 - Distribuição das comunicações segundo os domínios, as funções e os sectores de gestão. Comissão instaladora. Ano lectivo de 1985/86.

DOMINIO FUNÇÃO SECTOR	I-INSTITUCIONAL		II-ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVO					TOTAL
	-A- MEDIAÇÃO	-B- CLIMA	-C- GESTÃO RECUR. HUMAN.	-D- GEST. SERV. APOIO	-E- GEST. EQUIP	-F- GEST. FIN. E ORÇAM	-G- GEST. PEDAG	
ALUN	3	10	2			1	10	26
APEE	4		2		1		1	8
CICD	8	8	36	2	1			55
CDCP		3	1		2		4	10
CPCD								0
COMU	9	1			2			12
INEQ	4		1	3	11			19
ORES	3	1	10		2	1		17
PROF	1	1	13				2	17
PESS	3	2	12	2				19
SASE				2				2
TOTAIS	35	26	77	9	19	2	17	185
	61		124					

QUADRO 19 - Distribuição das comunicações segundo os domínios, as funções e os sectores de gestão. Conselho directivo. Ano lectivo de 1986/87.

DOMINIO FUNÇÃO SECTOR	I-INSTITUCIONAL		II-ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVO					TOTAL
	-A- MEDIAÇÃO	-B- CLIMA	-C- GESTÃO RECUR. HUMAN.	-D- GEST. SERV. APOIO	-E- GEST. EQUIP	-F- GEST. FIN.E ORÇAM	-G- GEST. PEDAG	
ALUN	2	15	5	2	1		5	30
APEE	1	2	2		2			7
CICD	6		16			3		25
CDCP	1	1	3				2	7
CPCD	3	1	11		2		7	24
COMU	3	2			2			7
INEQ	6	1	1		19	1		28
ORES	8	2	33		1	3		47
PROF	2	2	15		1		2	22
PESS	5		20			1		26
SASE	2		1	3	4	3		13
TOTAIS	39	26	107	5	32	11	16	236
	65		171					

QUADRO 20 - Distribuição das comunicações segundo os domínios, as funções e os sectores de gestão. Conselho directivo. Ano lectivo de 1987/88.

DOMINIO FUNÇÃO SECTOR	I-INSTITUCIONAL		II-ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVO					TOTAL
	-A- MEDIAÇÃO	-B- CLIMA	-C- GESTÃO RECUR. HUMAN.	-D- GEST. SERV. APOIO	-E- GEST. EQUIP	-F- GEST. FIN.E ORÇAM	-G- GEST. PEDAG	
ALUN	6	22	10	2	1		13	54
APEE								0
CICD	5		25		1	1		32
CDCP		2	8		3		5	18
CPCD	1	5	24		3		6	39
COMU	4	2	1		3		1	11
INEQ	3				19	1		23
ORES	12	5	26			2		45
PROF	4	4	17				6	31
PESS	4		20		3	4		31
SASE			2	7	1	1		11
TOTAIS	39	40	133	9	34	9	31	295
	79		216					

QUADRO 21 - Distribuição das comunicações segundo os domínios, as funções e os sectores de gestão. Conselho directivo. Ano lectivo de 1988/89.

SECTOR \ ANOS	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89
ALUN	10.8	11.7	14.1	12.7	18.3
APEE	1.9	2.2	4.3	3.0	0.0
CICD	10.2	17.9	29.7	10.6	10.9
CDCP	9.2	9.5	5.4	3.0	6.1
CPCD	5.1	4.4	0.0	10.2	13.2
COMU	1.0	2.7	6.5	3.0	3.7
INEQ	8.9	6.4	10.3	11.8	7.8
ORES	15.6	15.2	9.2	19.9	15.3
PROF	20.1	12.9	9.2	9.3	10.5
PESS	15.9	12.9	10.2	11.0	10.5
SASE	1.3	4.2	1.1	5.5	3.7
TOTAIS	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

QUADRO 22 - Resumo da distribuição das comunicações segundo os sectores de gestão.
Comissão instaladora/conselho directivo.
Em percentagens do total.

ANOS	DOMINIO	I-INSTITUCIONAL		II-ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVO					TOTAL
	FUNÇÃO	-A- MEDIAÇÃO	-B- CLIMA	-C- GESTÃO RECUR. HUMAN.	-D- GEST. SERV. APOIO	-E- GEST. EQUIP	-F- GEST. FIN.E ORÇAM	-G- GEST. PEDAG	
1984/85		13.1	21.6	43.6	1.6	9.2	3.2	7.7	100.0
		34.7		65.3					
1985/86		10.0	22.8	49.6	4.6	10.5	1.0	1.5	100.0
		32.8		67.2					
1986/87		18.9	14.1	41.6	4.8	10.3	1.1	9.2	100.0
		33.0		67.0					
1987/88		16.5	11.0	45.3	2.1	13.6	4.7	6.8	100.0
		27.5		72.5					
1988/89		13.2	13.6	45.0	3.1	11.5	3.1	10.5	100.0
		26.8		73.2					

QUADRO 23 - Resumo da distribuição das comunicações segundo os domínios e funções.
Comissão instaladora/conselho directivo.
Em percentagens do total.

3. INFORMAÇÕES CONTIDAS NAS ACTAS DA COMISSÃO INSTALADORA E DO CONSELHO DIRECTIVO

INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTO

A escola foi criada pela Portaria 846/84 de 3 de Novembro e resultou da desanexação de uma escola preparatória entes existente nas mesmas instalações, entretanto mudada para o novo edifício (acta 18ª de 24/4/85).

São grandes as carências de espaço, mobiliário, equipamento e material didáctico. As dificuldades eram tantas que as aulas só começaram a funcionar por pressão da direcção geral qua ameaçou telefonicamente a presidente de inquérito disciplinar (acta 2ª de 6/11/84).

A população escolar era excessiva para as instalações de que a escola dispunha. Planeava-se que nela funcionassem 42 turmas: 24 do 7º ano, 14 do 8º ano e 4 do 9º ano. Estavam inscritos na escola 176 alunos provenientes de outras localidades, algumas distantes, outras de difícil acessibilidade. Estes alunos tinham sido deslocados compulsivamente como excentes de outras escolas. Levantaram algumas dificuldades ao longo dos dois primeiros anos lectivos (acta 18ª de 24/4/85).

O equipamento era insuficiente faltando mobiliário (cadeiras, mesas, bancadas de trabalhos oficinais, estiradores de desenhos, máquinas de escrever, etc.).

As instalações estavam degradadas e exigiam constantemente a realização de obras de remediação (instalação eléctrica, rede de águas e de esgotos). A comissão instaladora teve de "fazer obras de reparação do telhado da sala de professores" (acta 10ª de 23/1/85).

As promessas dos organismos centrais ficavam quase sempre por cumprir e

quando cumpridas eram-no de modo insuficiente: "esta escola vai receber um reforço de verba de 100 contos para reparações e vão ser colocados mais funcionários de pessoal auxiliar" (acta 19ª de 8/5/85).

As carências de equipamento chegaram a provocar conflitos com as escolas da área: "o conflito com a EPSAC sobre a transferência de mobiliário e de material didáctico para esta escola continua; virão dois técnicos da DGEE para resolver a questão... virão para resolver também o conflito com a EPL2 que até à data não entregou o material didáctico (acta 20ª de 14/5/85).

Ainda que os problemas se tenham atenuado, estas queixas vão manter-se ao longo dos cinco anos analisados.

PESSOAL NÃO DOCENTE

O pessoal ao serviço da escola era insuficiente: de um quadro previsto de 14 funcionários dos serviços administrativos, estavam ao serviço apenas 6; nos serviços auxiliares estavam ao serviço 14 - três dos quais sempre a faltar - e o quadro previa 26 funcionários para este sector (acta 18ª de 24/4/85).

Esta situação de carência verificou-se ao longo dos cinco anos analisados conhecendo cada um dos sectores períodos de maior ou menor agravamento da situação, havendo alturas em que, devido à falta de pessoal, serviços não podiam funcionar ou funcionavam deficientemente: a biblioteca ou não abria ou funcionava com horário reduzido; em certos períodos "não há serviço de reprografia, é impossível abrir o bufete"; "no SASE não há funcionário porque o que foi colocado

na escola está a faltar há quatro meses... o que torna difícil o apoio aos 70 alunos com auxílios directos" (acta 18ª de 24/4/85).

As carências de pessoal provocavam algumas situações de conflito: "a presidente informa acerca da reunião com os representantes do sindicato da função pública: o pessoal queixa-se de excesso de trabalho, ao que a presidente contrapôs o facto provado de eles não cumprirem os seus deveres" (acta 21ª de 22/5/85).

Perante as dificuldades "A presidente (fazendo) uma exposição sobre o trabalho da comissão instaladora... defendeu a necessidade de uma direcção forte e unida para fazer face aos problemas da escola" (idem).

Os conflitos com os funcionários foram frequentes durante a fase de exercício da comissão instaladora. Na acta 6ª de 5/12/84 "foi referida a conduta impertinente do funcionário auxiliar para com a encarregada de coordenar o serviço e de falta de educação para com a vice-presidente... foi decidido aplicar-lhe a pena de repreensão".

A acta 10ª de 23/1/85 refere que "o pessoal auxiliar não cumpre as ordens emanadas da comissão instaladora". "Os elementos da comissão instaladora intensificariam a fiscalização dos funcionários do serviço auxiliar" (acta 12ª de 13/2/85).

A preocupação de vigilância estreita exercia-se de várias formas: "apresentar a junta médica o caso da funcionária que tem estado a faltar... e do funcionário do SASE que apresenta elevado absentismo e contrariedade em cumprir as funções que lhe competem... e do funcionário que falta há 67 dias" (acta 13ª de 15/2/85).

Há conflitos entre os funcionários: "o conflito entre duas funcionárias" levou a comissão instaladora a repreender uma delas por "abuso de linguagem e por não cumprimento do serviço que lhe está destinado". Para castigar "a falta de

empenhamento demonstrado, foi decidido não propôr ninguém para chefe do pessoal auxiliar" (acta 17ª de 17/4/85). Há mesmo situações graves como "ter havido queixa de roubo de dinheiro nas instalações do pessoal auxiliar" (acta 19ª de 8/5/85).

De um lado queixas contra o excesso de trabalho. O outro lado responde com medidas de repressão por falta de empenhamento: "a presidente informa que levantou auto por falta de assiduidade ao funcionário do SASE... que foi denunciada à DGP a realização de reuniões sindicais durante o horário de funcionamento sem prévio conhecimento e autorização da comissão instaladora" (acta 20ª de 14/5/85).

Por vezes fica-se pela ameaça: "conflito entre duas funcionárias uma das quais teve atitudes de imaturidade que a levam a criar conflitos permanentes com as colegas e com os alunos. Foi decidido chamar a atenção da funcionária ameaçando-a com a possibilidade de processo disciplinar" (acta 22ª de 5/6/85). A "recusa de cumprir determinadas tarefas e fazer outras mal feitas pelo funcionário auxiliar levou a tomada de decisão igual à anterior" (id.). "O funcionário do SASE foi alvo de auto por falta de assiduidade" (acta 23ª de 19/6/85).

No segundo ano de exercício da comissão instaladora a situação manteve-se de forma muito semelhante não se verificando tendência para apaziguamento dos conflitos. Os "treze funcionários de pessoal auxiliar são insuficientes para começar as aulas" (acta 25ª de 24/9/85). "Segue curso o processo relativo ao funcionário do SASE". Foi pedida "junta médica para dar parecer sobre o funcionário que faltou 60 dias seguidos" (id.).

"Foi decidido que se voltasse a expôr a situação de falta de pessoal auxiliar à DGP". Talvez devido à insistência "foram destacados mais dois funcionários do pessoal auxiliar para esta escola e contratados mais quatro a prazo; nestas condições é possível pôr a funcionar o bufete, a papelaria e a biblioteca" (acta 28ª de 15/10/85). Continua a asinalar-se a falta de zelo e, por represália, "foi decidido pedir a cessação

de destacamento deste funcionário por falta de assiduidade e de empenhamento" e "deferir o pedido de cessação de destacamento de uma funcionária que faltou muito no ano anterior" (id.).

Estas decisões não deixam de ser surpreendentes dada a evidente carência de pessoal auxiliar e a comprovada dificuldade em conseguir que a DGP providenciasse no sentido de colocar mais funcionários ao serviço da escola.

Na acta 32^a de 20/11/85 refere-se que "analisada a situação do sector foi decidido que a vogal da comissão instaladora devia chamar a atenção das funcionárias para o cumprimento das suas tarefas".

É interessante verificar que, como que em resposta, surja na mesma acta a informação de que "foi analisada a proposta de um elemento do pessoal auxiliar para um representante deste sector fazer parte da comissão instaladora" (note-se que a Portaria 561/77 de 8 de Setembro, no ponto II.2º, determina que "A comissão será constituída por três professores, um elemento do pessoal administrativo e um elemento do pessoal auxiliar"). Em consequência, "foi decidido por unanimidade que se propusesse a (funcionária) a qual seria primeiro ouvida e, no caso de concordar, seria depois feita proposta para a DGP". Não é de admirar, lembrando o que se passava com a representante do pessoal administrativo, que nunca tenha aparecido qualquer referência à presença da representante do pessoal auxiliar nas actas da comissão instaladora.

A conflituosidade com este sector mantém-se presente nas actas da comissão instaladora até ao final do mandato. Na acta 38^a refere-se que foi decidido instaurar um processo disciplinar contra um funcionário do serviço auxiliar e volta a haver referências semelhantes nas 41^a, 42^a, 43^a e 45^a actas. A 7 de Maio de 1986 volta a referir-se um furto "de dez mil escudos a uma funcionária". É a segunda vez que tal acontece. Mas, neste caso, tudo fica pelas intenções de fazer inquérito.

As referências ao pessoal de secretaria, ou seja, dos serviços administrativos são mais escassas. Há queixas de que o seu número era insuficiente, facto que era agravado por saídas frequentes de funcionários deste sector. Dos serviços administrativos "sairam dois funcionários para outro ministério com consequente desequilíbrio deste sector" (acta 30ª de 30/10/85).

Mas, na mesma acta, refere-se que foi "analizada a situação de uma funcionária que revela grandes deficiências, falta de disponibilidade e de vontade tendo sido detectados erros graves no serviço de alunos que lhe pertence além do mau relacionamento com os colegas e com o público".

Atendendo a que estes serviços tinham uma chefe responsável a qual, é interessante repeti-lo, pertencia por direito de nomeação à comissão instaladora, mas que não assistia às suas reuniões por não ser convocada, não deixa de ser estranha a decisão tomada: "a presidente deve reunir com o pessoal de secretaria".

As actas não referem se tal foi feito e com que resultado, mas, mais tarde, houve uma mudança de atitude e passou a ser utilizado um processo mais correcto para as relações com este sector do pessoal: "A presidente informou que continua a haver deficiências nos serviços administrativos no que respeita ao sector de alunos. Foi decidido comunicar o facto à chefe dos serviços administrativos" (acta 41ª de 9/4/86).

A tomada de posse do conselho directivo eleito vai provocar uma mudança significativa nas relações com o pessoal. Não que o quadro tenha mudado pois que continuava "a carência de pessoal" e havia pedidos insistentes de mais elementos para a direcção geral.

Por outro lado, os funcionários continuavam a faltar com certa frequência. Continuou a fazer-se o pedido de junta médica, como preceituam os textos legais, para as faltas mais prolongadas. Mas deixa de haver referência acintosa contra o

peçoal deste sector pois, nos dois anos que se seguiram, não houve qualquer registo de repreensão ou de ameaças de processos disciplinares.

O conselho directivo passou a integrar uma representante eleita pelo pessoal não docente. As poucas situações de atrito eram resolvidas por processos de gestão discutidos e aprovados pelo colectivo: "foi decidido propor à DGP um dos elementos deste pessoal para chefiar o sector... foi decidido mudar de serviço a funcionária do bufete por esta entrar frequentemente em conflito com os alunos e os professores" (acta 8ª de 3/2/87). "Foi analisado o trabalho do pessoal auxiliar concluindo-se que estes não têm cumprido os horários e as tarefas que lhes são distribuídas, entendendo-se que tal se poderá dever à falta da encarregada da chefia desses serviços, que tem estado doente, decidiu-se nomear outra empregada para desempenhar interinamente essas funções" (acta 11ª de 31/3/87). "Foi decidido realizar uma reunião com o pessoal auxiliar para se tentar rentabilizar este sector" (acta 14ª de 2/6/87).

Verifica-se, portanto, a descentralização da coordenação deste sector e a imputação dessa coordenação a um elemento do próprio pessoal auxiliar.

Algumas vezes recorre-se também à valorização do pessoal deste sector atribuindo-lhe certas tarefas: "Foi decidido destacar pessoal auxiliar para apoiar a secretaria no serviço de matrículas" (acta 15ª de 23/6/87).

Apresentadas as questões referentes ao pessoal, sugeriam-se as soluções: "A representante do pessoal não docente informou das dificuldades de pessoal na secretaria propondo como solução fazer uma reestruturação dos serviços" (acta 22ª de 7/12/87). Ou ainda, "a representante do pessoal não docente informou que se agravou a situação da secretaria por estarem em situação de baixa permanente dois funcionários" (acta 23ª de 22/2/88). Solução: colocar dois elementos do pessoal auxiliar a reforçar o serviço de secretaria.

Parece que, em resultado de tais práticas, foram desaparecendo as

referências nas actas a situações de conflito com e entre o pessoal auxiliar. Assim, no último ano analisado, o de 1988/89, deixa de haver tais referências nas actas. O pessoal auxiliar só é referido para se dizer que o seu número é insuficiente ou para se apontarem questões de reorganização do serviço neste sector.

Convém referir o caso relatado na acta 27^a de 3/5/88 por ser significativo de gerir colocando os interesses da escola acima de outros valores, nomeadamente, interesses hierárquicos como: "A representante do pessoal não docente informa que o inspector administrativo continua a requisitar para seu apoio a funcionária de secretaria o que está a provocar uma situação de ruptura nos serviços administrativos. Foi decidido enviar ao inspector um officio informando-o desta situação".

Parece legítimo concluir-se que houve uma efectiva mudança quanto à forma de analisar e resolver os problemas e que, em consequência, se atenuaram as dificuldades no que se refere à coordenação e à eficácia do pessoal deste sector.

RELAÇÕES COM OS PROFESSORES

A escola começou a funcionar com professores provisórios com pouca ou nenhuma experiência docente, sem formação profissional, e, alguns deles, sem habilitação própria para a docência. "O pessoal docente tem no quadro de efectivos dez professores mas estão colocados na escola apenas três, ou seja, os elementos da comissão instaladora" (acta 18^a de 24/4/85).

As relações da comissão instaladora com o corpo docente revelam desde início uma preocupação fiscalizadora. Na acta 8ª de 7/1/85 "foi afirmada a incorrecta posição dos professores das turmas do 8º ano de trabalhos oficinais ao negarem avaliação qualitativa aos alunos". Na acta seguinte, a 9ª, "foi apreciado o elevado absentismo de uma professora ..., bem como o seu mau relacionamento com os alunos".

Aliás, o absentismo dos professores aparece frequentemente referido nas actas: "a presidente informou que o pedido de recuperação de vencimento de exercício pedido por uma professora devia ser acompanhado de parecer negativo da comissão instaladora chamando a atenção para o absentismo permanente, motivo pelo qual já fora proposta junta médica" (acta 13ª de 15/2/85).

Há também referências a "alguns directores de turma que não cumprem; foi decidido responsabilizá-los pelo cumprimento das suas funções ficando a vice-presidente encarregada de ter um papel fiscalizador nesse campo" (id.).

Na acta 15ª de 13/3/85, aparece um vasto rol de "vários problemas pedagógicos e disciplinares denunciados à comissão instaladora e relativos a professores: professora de geografia, professora de português (os alunos apresentaram queixa porque ela não quis receber os testes depois do toque de saída e criticam também o método que a professora utiliza), o professor de mecanotecnia que falta sistematicamente às aulas, professores que não apresentam um relacionamento correcto com os alunos exagerando na marcação de faltas de material e outras. A vice-presidente declarou que vai actuar no sentido de resolver a questão tal como tem actuado sempre que houve participação dos alunos".

Se o corpo docente era inexperiente, sem formação e, em muitos casos, sem grande preparação científica para a docência, como reiteradamente se afirma nas actas do conselho pedagógico respeitantes a este ano, pedindo acções de formação,



não foi procurada qualquer solução a nível interno que envolvesse objectivos e estratégias de formação. A comissão instaladora limitava-se "de acordo com todas estas questões... a contactar a DGEBS no sentido de insistir na necessidade de dar apoio urgente aos professores desta escola" (acta 15ª de 13/3/85).

Entretanto, a nível interno, vão surgindo nas actas referências a atitudes de repressão dos casos considerados mais graves: "Apreciado o mapa de faltas do professor... o qual falta sempre às aulas que coincidem com as suas horas extraordinárias; decidido mudar as aulas extraordinárias do horário do professor" (acta 16ª de 20/3/85). Decisão discutível face ao que está disposto nas normas.

Na mesma acta é decidido marcar falta a uma professora "que leccionou duas turmas juntas para sair mais cedo e não lhe justificar a falta". Na acta seguinte, refere-se "que se têm verificado deficiências na marcação de faltas aos professores e abusos de alguns deles no modo como assinam o livro de ponto; decisão: uma funcionária retirará os livros de ponto logo após o segundo toque e assinalará as referidas faltas".

Na acta 21ª de 22/5/85, foi registado o caso da professora que falsificou os dados respeitantes às suas habilitações e consequente escalão no boletim de concurso para professores provisórios; verificou-se que o mesmo já acontecera no ano anterior; a presidente não aceitou o boletim; "a professora reagiu com modos altamente incorrectos; a presidente referiu o comportamento irregular desta professora desde o início do ano lectivo... desde que vira gorada a sua tentativa de auto-promoção para ser integrada na comissão instaladora bem como os conflitos que provocou no grupo a que pertence". "Referiu o facto de a mesma estar de novo a faltar... concluiu pela necessidade de denunciar o caso enviando ofício à DGP".

Não pode deixar de parecer que há um certo espírito de baixa intriga e de perseguição que transparece do relato nas actas. Na acta 22ª de 5/6/85 refere-se que

"foi decidido falar com duas professoras sobre as quais as directoras de turma prestaram declarações sobre atitudes menos correctas que terão tido".

No ano seguinte, o segundo do exercício da comissão instaladora, o corpo docente conheceu uma significativa modificação. Na acta 25^a de 24/9/85 "foi dada a informação de que havia dezassete professores efectivos" colocados na escola.

Continuavam, contudo, a manter-se situações de conflito, algumas que se arrastavam desde o ano anterior: "A vinte e seis de Julho começou o processo disciplinar contra a professora... pelo inspector geral do ensino na sequência da denúncia feita pela comissão instaladora relativa às falsas declarações no boletim do concurso". O processo viria a revelar-se improcedente.

Continuam a registar-se "casos de professores que têm tido problemas com os alunos; decisão: a presidente deve comunicar tal facto aos delegados de grupo e ao director de turma para investigação e posterior resolução" (acta 31^a de 13/11/85).

Os professores sob suspeição continuavam a ser alvos de apertada vigilância: "aprovar a proposta de que uma professora complete o seu horário incompleto prestando serviço na biblioteca... mas desde que muito controlado o seu serviço no que respeita à execução e a cumprimento dos horários pelos elementos da comissão instaladora, tendo em consideração o conhecimento da professora em relação ao ano lectivo anterior e exigindo que esta entregue um relatório de actividade no fim do ano lectivo" (id.).

Agora, neste segundo ano de exercício, certamente pela nova composição do conselho pedagógico, no qual estavam quase todos os professores efectivos colocados na escola, começou a recorrer-se aos delegados para resolver "questões de índole pedagógica" como se refere na acta 33^a de 4/12/85. Há mesmo referências a "reuniões de grupo com planificação de aulas, mas a comissão instaladora não prescinde de ouvir e aconselhar a professora".

Por vezes, torna-se difícil interpretar os casos referidos como "A pedido do professor... foi decidido ceder-lhe fotocópia do ofício do tribunal de família do Porto depois de tomar conhecimento do mesmo que era do seu interesse". Não se compreende porque aparece este caso do foro pessoal e privado, acerca do qual deveria haver a maior discreção possível, registado na acta como tendo sido tratado em reunião da comissão instaladora.

Ao longo deste segundo ano continuam as referências aos professores que faltam e, com a entrega dos boletins de concurso para professores provisórios, vai repetir-se o que já se verificara no ano anterior, só que agora tendo como alvo outro professor: "A presidente informou que há um professor... que todos os anos declara habilitações diferentes pelo que resolveu informar-se do caso para o clarificar". Como não volta a aparecer nas actas qualquer referência a este caso, fica-se sem se saber se havia fundamento para tal suspeição.

Na acta 38^a de 5/2/86, assinala-se "que no balanço a fazer no conselho pedagógico acerca das actividades levadas a efeito no final do primeiro período, deve ser sublinhada a fraca participação dos professores". 'A censura não escapam os professores efectivos: "A presidente informou lamentar a atitude de alguns elementos do conselho pedagógico em particular da delegada... pelo modo como discutiu o problema das reuniões dos directores de turma com os encarregados de educação fazendo-o de forma exaltada e muito incorrecta".

Convém realçar que esta delegada, no final deste ano lectivo, foi eleita presidente do conselho directivo, à primeira volta, por expressiva votação, e voltou a ser reeleita um ano depois por votação ainda mais expressiva, tendo dirigido o conselho directivo por dois anos lectivos.

Note-se ainda que, nesta questão, a presidente da comissão instaladora, não aceitando a decisão votada no conselho pedagógico sobre o assunto em discussão,

propôs de novo à votação na comissão instaladora "de se fazer a convocação dessas reuniões apesar da oposição do conselho pedagógico e do conselho dos directores de turma; esta proposta não foi aprovada pelos outros elementos da comissão instaladora decidindo-se pela não convocação das mesmas reuniões".

A presidente ficou isolada na sua posição autoritária mas não desistiu dela: "A presidente informou que irá comunicar o facto à inspectora pedagógica e exigir aos directores de turma que apresentem estatísticas dos contactos havidos com os pais" (acta 39ª de 26/2/86).

Além do mais, sublinhe-se mais uma vez, como significativo, o desconhecimento das disposições legais, pois, a haver denúncia da não concordância com o conselho pedagógico, não seria à inspectora que o caso devia ser apresentado, mas à Direcção Geral de Ensino Básico e Secundário.

Esta postura autoritária para com os professores manifestava-se a vários propósitos como: "A presidente informou que irá chamar a atenção para a fraca participação nas actividades nos últimos dias de aulas dos períodos" (acta 44ª de 14/5/86).

Aliás, esta postura autoritária está bem patente nas actas, nos frequentes conflitos entre a presidente e os outros elementos da comissão instaladora, relações que se foram agravando tornando-se bastante tensas para final do segundo ano do mandato. Mas isto será analisado mais adiante.

Quase no final do mandato mantinha-se o tom e o jeito da imposição nas relações da comissão instaladora com os professores da escola.

O primeiro incidente referido a professores após a tomada de posse do conselho directivo, aparece registado no livro II, acta 4ª de 11/11/86: "Foram analisados os resultados dos conselhos disciplinares de duas turmas do 8º ano: dado o carácter pedagógico dos incidentes e a gravidade dos acontecimentos, foi decidido

apresentar o caso no conselho pedagógico a fim de pedir o apoio dos delegados para os professores menos experientes que estão envolvidos e que mostram dificuldade de relação com os alunos".

É visível a mudança de tom e de estilo de resolução dos problemas: fez-se o diagnóstico da situação, encaminhou-se a questão para a instância própria - o conselho pedagógico - e procurou-se uma estratégia de apoio para resolver ou remediar a situação.

Contudo, convém assinalar que não passou a haver falta de fiscalização e de controlo: "Foi apresentado o levantamento dos gastos de papel durante o mês de Outubro verificando-se o exagerado consumo por três grupos disciplinares; foi decidido impôr regras e restrições limitando os gastos a três testes por turma e por professor em cada período" (acta 4^a de 11/11/86).

Mantém-se uma preocupação atenta com os casos mais graves e mais crónicos de absentismo: "Foram analisados os casos de dois professores que faltam há muito tempo; foi decidido que, no primeiro caso e atendendo aos antecedentes no ano transacto, seria de propôr apresentação a junta médica; no segundo caso, pedir apenas a confirmação da doença" (acta 5^a de 2/12/86). Na acta seguinte, "decidiu-se pedir de novo junta médica para a mesma professora porque esta voltou a faltar" e, na acta 8^a de 3/2/87, "continua a situação da professora que falta constantemente e decidido continuar a insistir com a necessidade de ser chamada a junta médica".

Entretanto, começavam os problemas com as ausências frequentes e demoradas de três dos elementos do conselho directivo. Na acta 9^a de 21/2/87, referem-se problemas de indisciplina numa turma do 10º ano com a professora de economia: "os alunos queixam-se de falta de diálogo e má relação com a professora".

Não foi possível tomar qualquer decisão porque nesta reunião não havia quorum suficiente. Na mesma acta volta a ser discutido o caso anterior das faltas

constantes, registando-se que, "a presidente informou que já telefonou à professora apelando para que esta ponderasse as consequências desta situação".

São estas as únicas referências a relações com os professores nas actas respeitantes ao primeiro ano de mandato do conselho directivo. Entretanto este demite-se.

No segundo ano de exercício da presidente, agora eleita com outra equipa para novo mandato, só aparecem referências a casos de professores quando se trata de os substituir como: "o pedido de substituição do professor... que foi requisitado para o ensino superior" (acta 26^a de 2/4/88) ou "a falta de colocação atempada de professores".

No que se refere às relações com os representantes dos professores no conselho pedagógico, na acta 22^a de 7/12/87 está registada a decisão de o conselho directivo elaborar um documento de resposta a alguns elementos do conselho pedagógico a propósito de críticas que vêm sendo feitas neste órgão, por duas delegadas de grupo, à organização do ano lectivo.

Desse documento, que foi lido no conselho pedagógico, estando casualmente presente a inspectora pedagógica da área, que tinha ido apresentar um projecto de trabalho a realizar na própria escola, afirma-se "Quando propusemos aos grupos a análise crítica do lançamento do ano lectivo, movia-nos a convicção de que os professores devem participar em todos os processos que envolvem a organização do trabalho na escola... No entanto, alguns grupos entenderam que as críticas deveriam incluir, além dos aspectos estruturais de organização, pequenos e grandes descontentamentos pessoais... O conselho directivo optou por cumprir o legalmente estabelecido e os critérios decididos na reunião de nove de Julho pelo conselho pedagógico... Dentro dos interesses pedagógicos consideramos fundamentalmente a formação contínua dos professores".

A presidente respondeu com uma posição do colectivo do conselho directivo e, parece que o conselho pedagógico terá aceite a justificação porque a acta regista que "não tendo havido qualquer reacção a estas propostas passou-se ao ponto seguinte da ordem de trabalhos" (acta 36ª do conselho pedagógico de 9/12/87).

No ano de 1988/89 que corresponde ao mandato do novo presidente que substituiu a anterior "por ter sido requisitada para o ensino superior" (acta 30ª de 25/7/88) aparece uma referência a que "existem vários professores, com particular incidência de um... que não cumprem o horário de cinquenta minutos de aulas, pelo que estão a ser tomadas providências" e "que existe pouco controlo das faltas dos professores nos livros de ponto" (acta 36ª de 8/11/88).

Na acta 37ª de 29/11/88 "os professores queixaram-se de má iluminação das salas", "houve queixas dos horários tendo sido afirmado que estes foram elaborados de modo a favorecerem um professor". Foi convocada uma reunião com a comissão de horários e lavrada uma acta na qual, segundo leitura em conselho pedagógico, se declara não ter havido fundamento para as queixas apresentadas.

Na acta 38ª de 3/1/89, regista-se "o roubo de uma cassete de vídeo, a professora em causa tem de justificar o seu procedimento ao aceitar alunos de cinco turmas diferentes na mesma sala e de não ter apurado responsabilidades entre os alunos presentes antes de os deixar sair". Já na acta anterior se referia a decisão de se "afixar aviso sobre a necessidade de os professores justificarem as suas faltas dentro do prazo estabelecido". Há, portanto, indícios de que as coisas não corriam segundo as normas.

Também no que respeita aos resultados dos alunos se refere que "foi decidido pedir justificação à professora da opção de teatro porque os resultados não foram bons" e "no caso dos resultados de arte e design são esses resultados devidos ao

facto punitivo que os professores pretendem atribuir" (id.).

Na mesma acta, é relatado o caso da aluna para a qual tinha sido pedido conselho disciplinar e cuja encarregada de educação entregou carta dirigida à professora que fizera esse pedido (acta 40^a de 5/4/89). Não se pode dizer que haja confronto aberto entre o conselho directivo e os professores mas surgem frequentes situações envolvendo alguma conflituosidade com os professores.

No final do ano lectivo (acta 40^a de 22/6/89) regista-se um desentendimento do presidente com o conselho pedagógico por causa de critérios de avaliação dos alunos aprovados pelos representantes dos professores neste órgão. O presidente tinha razão tanto de uma perspectiva pedagógica, ao defender a necessidade de se atender aos interesses, necessidades e condições dos alunos, como quanto à falta de fundamentação legal da decisão votada.

Porém, votada a questão no conselho pedagógico de forma que lhe pareceu inadequada, procedeu correctamente ao voltar a apresentar a questão em conselho directivo para tomada de decisão. Contudo, o conselho directivo votou em concordância com a posição do conselho pedagógico.

O facto é significativo em si mesmo por o presidente ter ficado isolado na sua posição. Mas torna-se mais significativo se atendermos ao facto de o presidente, que não concordava com a posição tomada considerando-a não fundamentada legalmente, se ter conformado a ela não a remetendo, como lhe competia, à arbitragem da Direcção Regional de Educação.

Repare-se nos motivos apresentados pelo presidente: "não terem sido definidas nos grupos planificações, estratégias e acções de formação de professores que perspectivassem este carácter selectivo" dos critérios de avaliação aprovados (acta 43^a de 22/6/89).

RELAÇÕES COM OS ALUNOS

Porque os casos de indisciplina devem ser considerados como um dos efeitos da estratégia de gestão, resolveu-se fazer uma descrição mais pormenorizada dos registos das actas sobre estes casos.

A - ANO LECTIVO DE 1984/85

ACTA 12 (13/2/85): "Decidiu-se aplicar os castigos já aprovados em conselho pedagógico a todos os alunos que incorreram em falta".

ACTA 13 (15/2/85): "Sobre os processos disciplinares e consequentes conselhos disciplinares já realizados, foi decidido fazer um levantamento dos mesmos para registo no processo individual dos alunos".

ACTA 14 (25/2/85): "A presidente apresentou o caso disciplinar referente ao aluno do 7º K... sugeriu duas propostas (oito dias de suspensão ou cinco dias); a comissão instaladora optou por oito dias".

ACTA 19 (8/5/85): "Foi decidido que paguem o valor das fechaduras todos os alunos que de algum modo causem estragos nas mesmas". ACTA 21 (22/5/85): "A presidente apresentou a proposta de conselhos disciplinares a qual foi aceite". "A presidente informou que o presidente da Associação de Estudantes, o qual sofreu sanção, pediu a sua demissão à comissão instaladora... esta foi aceite".

B - ANO LECTIVO DE 1985/86

ACTA 32 (20/11/85): "Foram analisados os casos de indisciplina de que houve conhecimento... a vice-presidente trataria de marcar os conselhos disciplinares".

ACTA 35 (8/1/86): "Foi decidido convocar um conselho disciplinar do 7º R". ACTA 36 (15/1/86): "A presidente informa que vão ser convocados conselhos disciplinares para o 7º F, 7º N e 7ºR".

ACTA 37 (29/1/86): "A presidente acerca das sanções aos alunos nos diferentes conselhos disciplinares, que havia necessidade de verificar se tinham sido registados todos os castigos porque tem havido falhas da parte da funcionária responsável por esse serviço".

ACTA 40 (19/3/86): "O vogal apresentou o caso do desaparecimento de bens e materiais escolares aos alunos de uma turma do 7º ano".

ACTA 43 (7/5/86): "A vice-presidente informou das sanções aplicadas após o conselho disciplinar a uma turma do 7º ano".

ACTA 44 (14/5/86): "O vogal afirmou que a indisciplina era maior neste ano lectivo por ausência de conselhos disciplinares".

C - ANO LECTIVO DE 1986/87

ACTA 4 (11/11/86): "Foram analisados os resultados dos conselhos disciplinares de duas turmas do 8º ano: dado o carácter pedagógico dos incidentes e a gravidade dos acontecimentos, foi decidido apresentar o caso em conselho pedagógico".

ACTA 9 (27/2/87): "Um caso grave de indisciplina de aluno do 9º ano tendo sido sugerido um inquérito à turma e convocar conselho disciplinar". "Problemas de indisciplina de turma do 10º ano".

ACTA 11 (31/3/87): "Na sequência do caso referido na reunião anterior do aluno do 9º e ao abrigo do ponto 2.B do Decreto-Lei 672/73, o conselho directivo aprovou a proposta do conselho pedagógico que consiste em recusar a matrícula a esse aluno no próximo ano lectivo por mau comportamento recorrente".

"O conselho directivo decidiu marcar um conselho disciplinar para apreciar a situação do aluno que riscou as suas faltas no livro de ponto".

ACTA 14 (2/6/87): "Foram analisados os casos de indisciplina verificados desde o começo das aulas no terceiro período concluindo-se que o fenómeno se agrava devido às fracas expectativas de sucesso de muitos alunos e também ao agravamento do absentismo dos professores". "Foram aprovados os castigos dados em conselho disciplinar e decididos os dias em que vão ser cumpridos".

D - ANO LECTIVO DE 1987/88

ACTA 23 (2/2/88): "Constatou-se que as turmas do 7º D e 7ºM apresentam frequência de faltas de material e por atrasos de chegada à aula. Foi decidido alertar a directora de turma para que o problema seja resolvido". "Reuniram-se os conselhos disciplinares do 7º M e 7º K... repreensões por escrito atendendo ao bom comportamento anterior".

ACTA 24 (23/2/88): "Reunião de carácter extraordinário sobre a embriaguês de alguns alunos antes das férias do carnaval. Decisões tomadas: avisar dos factos a Associação de Pais e Encarregados de Educação para que faça sentir aos comerciantes locais que não devem vender bebidas alcoólicas a menores; fazer saber à administração do supermercado que consta que os alunos compram lá bebidas chegando a roubá-las; elaborar uma circular que descreva estes factos para ser divulgada pela escola a fim de mobilizar os alunos, professores e empregados de modo a prevenir situações semelhantes".

ACTA 25 (8/3/88): "Conselho disciplinar do 7º I (repreensão por escrito com aviso de castigo mais severo em caso de reincidência)".

E - ANO LECTIVO DE 1988/89

ACTA 37 (29/11/88): "Realizou-se um conselho de turma disciplinar do 9º ano concluindo-se que a turma é turbulenta, que nela há alunos desestabilizadores, que há grande desinteresse pelas aulas e casos de violência. Foi decidido atribuir um dia de suspensão a um aluno e repreensão por escrito a outro".

"Realizou-se um conselho disciplinar do 8º ano provocado por violenta altercação entre dois alunos. Atendendo aos bons antecedentes destes alunos foi decidido aplicar-lhes repreensão por escrito".

ACTA 38 (3/1/89): "Roubo ocorrido na sala 31, em Dezembro... não tendo sido possível provar nada... não se pode convocar o conselho de turma ou entregar seja quem for à polícia".

ACTA 39 (14/2/89): "Conselhos disciplinares: 7º (um dia de suspensão a um aluno), 8º ano (dois dias de suspensão a dois alunos e um dia de suspensão a 7 alunos)".

ACTA 40 (5/4/89): "Conselhos disciplinares: 9º ano, grupo de alunos punidos com dois e três dias de suspensão; 8º ano, penas de dois dias de suspensão; 7º ano, alguns alunos com dois e três dias de suspensão".

ACTA 41 (2/5/89): "Conselhos disciplinares de turmas do 7º ano: uma repreensão por escrito e um dia de suspensão a quatro alunos".

Analizando o conteúdo dos registos das actas verifica-se que as referências aos casos de indisciplina não são muito explícitos nem quanto ao número de alunos castigados nem quanto às penas que lhes são aplicadas.

Da comparação dos registos resulta apenas que os anos em que aparecem com mais frequência referências a casos disciplinares são o ano lectivo de 1985/86 - segundo ano do mandato da comissão instaladora -, e o ano lectivo de 1988/89 - ano de exercício do presidente do conselho directivo. Aliás, este último ano, é aquele em que as actas apresentam um maior número de dias de suspensão aplicados a um maior número de alunos: consegue-se perceber que o número de alunos castigados com pelo menos um dia de suspensão, nesse ano, ultrapassou largamente a vintena.

É também este o ano em que aparecem mais referências a conselhos disciplinares nas actas. Mas, o castigo mais grave (oito dias de suspensão) aplicado a um aluno está referido ao primeiro ano de exercício da comissão instaladora.

As referências a conselhos disciplinares aparecem geralmente nas actas do segundo período, mais concretamente a partir de Fevereiro, com incidência no mês de Março, algumas referências até Maio, sendo raras no mês de Junho. Apenas nos anos de 1986/87 e 1988/89, apareceram casos de conselhos disciplinares no primeiro período.

Em todos os anos os alunos mais referidos como tendo cometido actos de indisciplina e submetidos a conselhos disciplinares foram os alunos do 7º ano. Parece haver depois uma configuração às regras da escola.

Os anos de 1986/87 e 1987/88, correspondentes aos do exercício da presidente do conselho directivo, são os que apresentam menor frequência de referências a conselhos disciplinares, enquanto nos outros se refere apenas a realização dos conselhos disciplinares e os castigos decididos (geralmente dias de suspensão), nas actas destes dois anos registam-se frequentemente medidas de

prevenção e de remediação dos actos de indisciplina: "apresentar o caso em conselho pedagógico", "inquérito à turma", "apreciar a situação do aluno", "alertar a directora de turma", "avisar dos factos a Associação de Pais", "evitar a venda de bebidas alcoólicas".

Ainda, no que respeita ao mesmo ano, parece de assinalar o carácter escalonado das sanções, implicando uma intenção preventiva: "atendendo ao bom comportamento anterior", "repreensão por escrito com aviso de castigo mais severo em caso de reincidência".

Procuram-se as causas dos "casos de indisciplina verificados desde o começo das aulas no terceiro período". E relaciona-se a indisciplina com o insucesso escolar atribuindo os casos "verificados desde o começo das aulas no terceiro período, concluindo-se que o fenómeno se agravou devido às fracas expectativas de muitos alunos".

Parece, portanto, que houve a preocupação de não perder a perspectiva pedagógica e educativa, tanto na apreciação dos casos como na aplicação dos castigos.

Por outro lado, refira-se a preocupação de, mesmo nos casos mais graves, se procurar que o castigo envolvesse sempre uma expectativa de remediação: "recusa-se a matrícula ao aluno por comportamento reincidente". Há também a preocupação de fundamentar legalmente as decisões: "ao abrigo do ponto 2.B do Decreto-Lei 672/73" (acta 11^a de 31/3/86).

No período destes dois anos, o castigo mais referido é a repreensão por escrito. Parece que esta estratégia resultou, a tomar como válida a indicação recolhida nas actas: não houve agravamento da indisciplina. Verificou-se precisamente o contrário, pois que, o segundo ano desta fase de gestão (1987/88) é o que apresenta menor número de actas com referência a casos de indisciplina (apenas três actas), os casos aparecem referidos a um período muito curto (meses de Fevereiro e Março) e o

caso mais grave (embriaguês e distúrbios) verificou-se no contexto da quadra do carnaval em que é mais frequente acontecerem situações de descontrolo.

Em contraposição, os dois anos da comissão instaladora apresentam um agravamento no seu segundo ano quanto à frequência com que aparecem as referências aos casos de indisciplina nas actas.

No período de dois anos de exercício da comissão instaladora, parece importante notar a preocupação com o carácter "burocrático" do tratamento dos casos de indisciplina, como é visível no registo das actas de "fazer o levantamento dos mesmos para registo no processo individual dos alunos" (acta 13^a) ... "acerca das sanções dos alunos nos diferentes conselhos disciplinares, que havia necessidade de verificar se tinham sido registados todos os castigos... encarregar a vice-presidente de, ela própria, o fazer" (acta 37^a).

A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A participação dos alunos no órgão de direcção da escola não existe a nível formal. No período da comissão instaladora porque havia apenas turmas dos cursos unificados e as disposições legais estabeleciam que apenas os alunos dos cursos complementares pudessem exercer essa representação. Depois, com a eleição do conselho directivo e embora já se verificassem condições para isso, continuou a sua ausência. Mas veja-se o que as actas referem acerca da participação dos alunos.

Na acta 4^a de 21/11/84 "foi decidido propôr aos alunos interessados que apresentem propostas escritas para realização de eleições para a associação de estudantes". "Os representantes dos alunos estiveram na reunião do conselho pedagógico" (acta 6^a de 5/12/84). "Em relação à discussão do projecto de regulamento interno. deliberou-se convocar uma reunião com os delegados dos alunos os quais animariam a discussão a fazer na turma numa aula com a directora de turma" sobre o regulamento interno (acta 13^a de 15/2/85).

A finalizar o segundo período "por decisão do conselho pedagógico, sob proposta da secção cultural, no último dia do período, não haverá aulas para comemorar o Dia Mundial da Floresta que será destinado a actividades culturais e desportivas... como representação da peça 'Um Dia na Capital do Império', futebol, ping-pong, xadrez, damas e mata" (acta 16^a de 20/3/85).

"Foi pedido pela A.E. o direito ao uso de espaço próprio; foi decidido atribuir-lhe uma pequena sala (acta 17^a de 17/4/85). "A presidente informou que o presidente da associação de estudantes, o qual sofreu sanção disciplinar de suspensão, pediu a sua demissão à comissão instaladora. Esta foi aceite" (acta 21^a de 22/5/85).

São estranhas as relações entre a comissão instaladora e a associação de estudantes. Parece que existe sempre subentendida uma confusão entre o que devia ser a estrutura dos delegados de turma e os representantes eleitos por esta para o conselho pedagógico e a associação de estudantes a qual devia funcionar como uma estrutura autónoma dos alunos no contexto da escola. É que, enquanto aquela é um organismo necessário dentro da estrutura organizativa dos órgãos de gestão, esta, a associação de estudantes, é uma organização voluntária dos alunos.

Assim sendo, não se entende, a não ser e mais uma vez, por desconhecimento dos textos legais, o registo da acta que antes se transcreveu, tal como já se entendia mal que tivesse sido a comissão instaladora a propôr aos alunos a

apresentação de propostas escritas tendo em vista a realização de eleições para a associação de estudantes. Ainda que, no caso das eleições, se pudesse entender que havia a preocupação pedagógica de ajudar os alunos a estruturarem a sua vida associativa.

Em relação ao segundo ano de mandato da comissão instaladora, na acta 32ª de 20/11/85, registou-se que "A presidente responsabilizou a vice-presidente para convocar uma reunião de delegados de turma com vista à eleição dos delegados dos alunos ao conselho pedagógico". Atente-se na data para se comparar com o que está disposto no Decreto-Lei 769/76, artigo 48º, ponto 2: "As eleições dos alunos serão realizadas até 30 de Outubro" e que na Portaria 970/80, ponto 6.4, "Os delegados devem entrar em exercício até 15 de Novembro". Ora, o que na realidade se passa é esta situação de se estarem a preparar as eleições já vencido o prazo em que deviam entrar em exercício.

Na mesma acta, é referida a "proposta de um grupo de alunos à comissão instaladora para abertura de novo processo eleitoral para a associação de estudantes; esta proposta foi aceite, devendo ser levada à prática em Janeiro. A presidente responsabilizou o vogal pela preparação do processo eleitoral". Na acta 35ª de 8/1/86 regista-se que "a presidente assumiu a responsabilidade de desenvolver o processo de eleições para a associação de estudantes uma vez que o colega responsável pela preparação do mesmo não o tinha feito". Na acta 36ª regista-se que "a presidente propôs convocar uma reunião para 17 de Janeiro com os delegados dos alunos para se constituir a assembleia eleitoral para a eleição da associação de estudantes". Novamente, e agora de forma nítida, a confusão entre a associação de estudantes e os delegados das turmas.

A 29 de Janeiro, na acta 37^a, aparece o registo de que "foi eleita a lista K para a associação de estudantes" e "que a presidente vai reunir com a direcção eleita a fim de ouvir as suas propostas de actividades e de funcionamento interno". Na acta 38^a de 5/2/86 consta que as actividades que a associação de estudantes programa levar a efeito são as que resultaram "da reunião da presidente da comissão instaladora com a associação de estudantes: a comissão instaladora aceitou as propostas feitas, nomeadamente, a realização de convívios aos sábados à tarde desde que estejam presentes para vigilância, representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação; autorizada a divulgação de música aos intervalos todas as quartas-feiras". Portanto, actividades que apontam para uma participação essencialmente diversiva e, mesmo assim, fortemente fiscalizadas e tuteladas pela comissão instaladora e pela associação de pais.

Na acta 41^a de 9/4/86, volta a ser referida participação deste tipo para o último dia de aulas do segundo período: "Foram aprovadas as actividades propostas à comissão instaladora pela associação de estudantes".

A propósito destas actividades, escreveu a presidente na acta 44^a de 14/5/86: "A presidente informou que irá chamar a atenção para a fraca participação dos professores nas actividades dos últimos dias de aulas dos períodos e louvar a participação de estudantes nessas actividades". Devido a isso, quando o conselho pedagógico tomou "a decisão maioritária de interromper as aulas no último dia do terceiro período, a comissão instaladora decidiu não concordar nem aceitar esta decisão do conselho pedagógico uma vez que as actividades programadas "não justificavam a paragem das aulas". A comissão instaladora decidiu enviar à DGEBS a proposta com parecer negativo e na acta 47^a de 11/6/86 "a comissão instaladora decidiu não aceitar a suspensão das aulas no último dia do ano".

Quanto à participação dos alunos no conselho pedagógico, após a eleição, seguiu-se o processo de enviar os nomes dos eleitos para homologação pela direcção geral. Os alunos estiveram presentes pela primeira vez no conselho pedagógico a 15 de Janeiro de 1986, ou seja, três meses após o começo das aulas.

Durante o período de exercício da comissão instaladora, encontram-se nas actas desta e nas do conselho pedagógico, referências à presença dos representantes dos alunos, em apenas cinco das vinte e uma reuniões deste órgão.

O conselho directivo que tomou posse a 15 de Setembro de 1986, logo na 3ª acta de 14/10/86, "Foi decidido desencadear o processo de eleição dos delegados dos alunos ao conselho pedagógico e ao conselho directivo" e "abrir concurso entre os alunos para criar um emblema representativo da escola com apoio dos professores de desenho, educação visual e arte e design"... "abrir a escola aos fins de semana a actividades para-escolares e recreativas com o apoio da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da Associação de Estudantes".

Era todo um programa de intenções para a participação na gestão, para a participação educativa e diversiva tanto dos alunos como dos pais.

Na reunião de 11/3/87 "o conselho directivo decidiu desencadear o processo de organização da BANDESSAC" (festival de banda desenhada).

Na acta de 28/4/87 "a presidente informou que os alunos de arte e design apresentaram um projecto para a pintura de alguns painéis nas paredes exteriores da escola, no âmbito do programa dessa disciplina; foi decidido aprovar a iniciativa e apoiá-la materialmente desde que o professor e os alunos garantam a conclusão da obra até final do ano lectivo".

Esses painéis foram realizados e ainda hoje ornamentam quatro grandes murais dos pavilhões da escola. Portanto, intensificou-se a vontade de participação

como se verifica pela circulação de propostas nos dois sentidos.

Devido a irregularidades no processo de eleição dos representantes dos alunos ao conselho directivo, não chegou a haver eleição. Apenas foram eleitos os representantes ao conselho pedagógico mas, mesmo neste órgão, a sua presença foi rara e muito discreta.

Já no ano seguinte, logo a 6 de Outubro, na acta 20^a se inscreve que "foi decidido iniciar o processo de eleição dos alunos para o conselho directivo e conselho pedagógico". Contudo, continuarão ausentes do conselho directivo e raramente presentes no conselho pedagógico.

Na acta 22^a de 7/12/87 "foi decidida a aquisição de equipamento desportivo para apoio à ocupação dos tempos livres dos alunos" e "o secretário informa que os alunos já utilizam o refeitório da escola preparatória".

Na acta 22^a-A de 12/1/88, refere-se que "na reunião com a associação de pais foi analisada a necessidade de conseguir a colocação de um orientador escolar". Foi pedida a colaboração dos alunos e dos pais para, mediante inquérito, se fazer um levantamento das necessidades de apoio às turmas do 9^o ano no sentido de se facilitar a escolha das áreas vocacionais nos cursos complementares.

Vê-se que, ao lado da preocupação com as actividades educativas e recreativas, havia a preocupação de ligar os alunos e os pais ao projecto formativo da escola.

Talvez na sequência disto, aparece a indicação de que a associação de pais decidiu atribuir um prémio para os melhores alunos do curso unificado e do curso complementar. O que viria a ser realizado mas pelo conselho directivo.

Na reunião de 2/2/88, o conselho directivo, a solicitação da "associação de estudantes que pretende fazer o visionamento de filmes às quartas-feiras"... "foi decidido emprestar o receptor de T.V. e o vídeo" (acta 23^a) e "autorizar que os

convívios promovidos pela associação de estudantes se prolonguem por mais uma hora" (id.).

Neste ano afirmou-se a tradição que chegara a ser começada nos anos lectivos anteriores de destinar os últimos dias de aulas dos períodos para actividades educativas e recreativas. Na acta 24^a de 23/2/88 decidiu-se "insistir no pedido de suspensão das aulas nos últimos dias para se realizar as actividades propostas pelo conselho pedagógico" e na acta 28^a de 7/6/88 "o conselho directivo decidiu autorizar a final do torneio de futebol para o último dia de aulas".

Neste ano, o festival de banda desenhada conheceu a sua segunda edição (acta 25^a de 8/3/88). No ano anterior consistira em feira do livro, exposições, concursos de desenhos, sessões de desenho ao vivo e de autógrafos por consagrados desenhadores de banda desenhada e projecção de filmes de animação. Neste ano, o programa foi semelhante mas com maior desenvolvimento da parte de exposições e de feira do livro.

Nesta acta (25^a) aparece registado que "chegou à escola officio homologando os representantes dos alunos ao conselho directivo" mas nunca se regista qualquer indicação da sua presença nas reuniões.

Na acta 26^a, a de 12/4/88, aparece uma referência ao "projecto de divulgação do ténis de mesa promovido pela Câmara Municipal... que começa a funcionar às quintas e sábados a partir de 14 de Abril".

Há ainda a assinalar a preocupação de aproximar as ofertas de programas curriculares dos gostos dos alunos: "foi decidido criar a opção de teatro para o 9º ano" (id.).

Este foi o ano lectivo em que, segundo os registos das actas, houve uma mais intensa preocupação em programar e incentivar a participação dos alunos em todos os aspectos da vida da escola.

No ano lectivo de 1988/89, tornam-se muito reduzidas e muito pouco explícitas as referências das actas à participação dos alunos. Por estes registos, fica-se com a ideia de que houve uma diminuição de actividades educativas e de diversão programadas com a participação dos alunos e para a participação dos alunos. Na acta 35^a de 11/10/88 "foram autorizados os alunos a realizarem um torneio de futebol" e "foi autorizada a emissão de música pelos alunos durante os intervalos maiores".

Na mesma acta refere-se que "muitos directores de turma ainda não fizeram a eleição dos delegados" e que "está em preparação o processo eleitoral para os representantes dos alunos ao conselho directivo e ao conselho pedagógico". Na acta 37^a de 29/11/88, lê-se a indicação de que "foram eleitos os representantes dos alunos ao conselho pedagógico e ao conselho directivo e os nomes foram enviados para homologação".

Não há nas actas qualquer referência a que tivessem estado presentes, quer nas reuniões do conselho directivo, quer nas reuniões do conselho pedagógico. Na mesma acta está indicado também que "já terminaram as eleições para a associação de estudantes". Portanto, o processo eleitoral para os órgãos dos estudantes decorreu com mais de um mês de atraso em relação ao ano anterior.

A partir de Janeiro de 1989 as referências à participação dos alunos quase desaparecem das actas. Apenas na acta 39^a de 14/2/89 que "foi decidido levar ao conselho pedagógico o projecto apresentado por um professor... para realização do primeiro festival de música rock" e na acta 41^a de 2/5/89, que "foram colocadas tabelas de basquetebol nos recreios, oferecidas pela Câmara Municipal".

Há, portanto, uma efectiva diminuição das referências à participação dos alunos na vida da escola, a todos os níveis.

AS RELAÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS DAS EQUIPAS DE DIRECÇÃO

A primeira presidente escolhida para a comissão instaladora não chegou a tomar posse efectiva por entretanto "ter sido colocada ao abrigo da preferência conjugal" numa escola secundária de Lisboa. A que a substituiu no cargo vinha de terminar o mandato noutra comissão instaladora.

Os elementos desta equipa não tinham conhecimento prévio uns dos outros e, segundo o relatório final da comissão instaladora, "a escola era para nós, apenas uma questão de nome". Não havia, à partida, qualquer espírito de equipa. Por outro lado, estes elementos, se conheciam mal a escola, pouco sabiam sobre a sua área de implantação.

Na acta 32^a de 20/11/85, regista-se que foi decidido "estabelecer contacto com a Junta de Freguesia (da localidade)" quando a freguesia que é referida na acta só veio a ser criada quatro anos depois. É um mero pormenor mas que ilustra bem que, um ano depois de a escola ter começado a funcionar sob a direcção desta comissão instaladora, ainda havia um conhecimento imperfeito sobre a organização do poder local.

Como atrás foi dito, só a presidente possuía experiência de gestão das escolas a nível de direcção. Já foi referido também que a comissão instaladora foi alargada a mais dois elementos por decisão tomada em Novembro mas que, devido à demora da homologação, só se tornou efectiva a partir de Janeiro de 1985.

Desde início se nota a atitude da presidente se colocar numa posição hierárquica de fiscalização e controlo em relação aos outros elementos da comissão instaladora. Expressões como "a presidente inquiriu o vogal", "encarregou o secretário", "responsabilizou a vice-presidente", são muito frequentes nas actas.

Para finais do primeiro ano de exercício, começaram a surgir registos que indicam conflitos dentro da equipa de direcção, ainda que de forma não muito aberta: "a presidente fez uma exposição sobre o trabalho da comissão instaladora em geral e o de cada um dos seus membros; referiu a defesa de um trabalho de equipa... defendeu a necessidade de uma direcção forte e unida... referiu que o facto de a presidente ter a responsabilidade máxima não a obriga a estar sempre presente para resolver tudo" (acta 21^a de 22/5/85).

No início do segundo ano de exercício, o conflito interno surge nas actas de forma aberta: "a presidente informa que pedira o cumprimento dos horários tanto quanto à pontualidade como à permanência e que na verdade isto não estava a ser cumprido; pedira a responsabilização de cada um pelas suas funções e pelo funcionamento geral da escola e também aqui havia muitas falhas; a nomeação dos membros da comissão instaladora, quanto aos professores efectivos fora por dois anos, mas a dos professores provisórios não estava definida por ter sido objecto de despacho a título excepcional".

Nesta inscrição parece que o conflito recai sobre o vogal porque é este quem responde à invectiva: "o vogal informou... que se tinha dirigido à DGP onde o informaram que continuava a fazer parte da comissão instaladora por mais um ano... Esta informação foi contestada pela presidente por carecer de factos verdadeiros... por isso comprometia-se a investigar para esclarecer a situação". Na mesma acta "a vice-presidente propôs que se procedesse à redistribuição dos cargos e funções pois desejava... passar a vogal... para ter menos trabalho".

A questão foi resolvida com "uma nova distribuição de tarefas" (acta 26^a de 3/10/85). Na acta 32^a de 20/11/85 aparece referido que "a presidente responsabilizou a vice-presidente pela elaboração do calendário e preparação das reuniões de final de período e que assumia a responsabilidade de desenvolver o processo de eleições para a

associação de estudantes uma vez que a colega responsável pela preparação das mesmas não o tinha feito".

Na acta 36^a de 15/1/86 "a presidente criticou a atitude irreflectida do vogal pela... resolução que além de ilegal, colidia com a tomada pela presidente... o vogal declarou não aceitar a crítica... a presidente criticou-o pelo não cumprimento de muitas tarefas".

Se aqui o visado é especificamente o vogal, na acta 37^a de 29/1/86, "a presidente chamou a atenção para a necessidade dos outros membros da comissão instaladora cumprirem as suas funções e tarefas para não sobrecarregarem o trabalho prioritário da presidente".

Este clima dentro da equipa da comissão instaladora parece ter levado ao progressivo isolamento da presidente que ficou testemunhado no registo da acta 39^a de 2/2/86 quando, devido a uma situação de conflito com o conselho pedagógico e tendo pedido o apoio da comissão instaladora para a sua posição "esta proposta não foi aprovada pelos outros elementos..."

Na acta 40^a de 19/3/85, há uma extensa descrição de tarefas as quais não teriam sido atempadamente executadas pelos elementos da comissão instaladora o que mereceu a crítica da presidente e a decisão de "fazer uma nova distribuição dessas tarefas...". Volta a insistir-se na questão na acta seguinte em que "A presidente voltou a encarregar a vogal de fazer a análise estatística dos resultados... e inquiriu se a vice-presidente já tinha feito a fiscalização das sanções disciplinares nos processos dos alunos, tendo-lhe sido respondido que ainda não". Na acta 43^a de 7/5/86 "perguntou a presidente se os outros elementos da comissão instaladora tinham feito um projecto de obras para fundamentar o pedido de verba para as mesmas: responderam-lhe negativamente".

Os indícios de que as relações dentro desta equipa de direcção se tinham deteriorado manifestam-se nas actas a propósito de questões como "sobre a classificação a atribuir a todos os funcionários da escola, não se tendo verificado em alguns casos unanimidade de opiniões... relativamente à chefe dos serviços administrativos e à funcionária da reprografia as opiniões foram muito divergentes não havendo qualquer possibilidade de consenso ficando a presidente, como a lei prevê, responsável pela classificação a atribuir" (acta 46^a de 4/6/86).

Mas no final, na acta 49^a de 25/6/86, registou-se que "Todos os membros da comissão instaladora consideraram o trabalho desta muito positivo apesar de alguns erros cometidos involuntariamente". No relatório lido nessa reunião mas elaborado com a finalidade de ser apresentado em reunião geral de professores, o tom laudatório do trabalho desenvolvido pela comissão instaladora apaga todos os vestígios de conflito para exaltar o trabalho desenvolvido "mais do que o que nos era exigido" e sobre o qual é lançado o juízo de que "julgamos ter cumprido cabalmente o mandato que brevemente termina".

A periodicidade semanal das reuniões da comissão instaladora era, como atrás se demonstrou, uma prática instituída pela sua presidente à revelia das disposições legais. Também, o facto de a presidente guardar para si a elaboração das actas e a sua transcrição no livro, é um procedimento à revelia do que está regulamentado e que determina que deverá ser o secretário a encarregar-se de tal tarefa, por esta estar no âmbito das suas atribuições.

Os dois factos podem ser referidos à atitude autocrática da presidente, visível em muitas das suas acções, enquanto chefe da equipa de gestão.

A periodicidade semanal das reuniões do conselho directivo seria entendida como a que melhor se coadunava com a sua convicção de que os elementos da comissão instaladora deveriam actuar sectorialmente, cumprindo as tarefas que lhes

eram distribuídas e que delas devriam dar conta à presidente, em cada uma dessas reuniões. Era, não propriamente o trabalho de uma equipa mas de um grupo fortemente hierarquizado, sob a tutela centralizadora da presidente da comissão.

Quanto à redacção das actas, esta permitia à presidente, o controlo absoluto das informações e dos registos oficiais dos factos enunciados nas reuniões, bem como dos actos de gestão nelas decididos.

Mesmo contra os regulamentos, a presidente da comissão instaladora criou as regras burocráticas que melhor serviam a sua concepção centralizada de gestão.

No respeitante ao primeiro ano de exercício do conselho directivo, não decorreu bem o trabalho da equipa de direcção da escola. Já foi antes referido que as faltas frequentes e prolongadas de três dos seus elementos provocaram falta de quorum por duas vezes (acta 8ª de 3/2/87 e acta 9ª de 27/2/87) e na acta 10ª de 6/3/87 "a presidente referiu o seu descontentamento face ao modo como funcionam os serviços com muitas falhas", pelo que "considera que no caso da situação não se alterar pedirá a sua demissão no que foi corroborada por alguns dos outros elementos incluindo a representante do pessoal não docente".

A situação não melhorou voltando a ser referida na acta 12ª de 28/4/87 e, em consequência, na reunião 13ª de 5/5/87 "a equipa apresenta a demissão em bloco".

Nos dois anos que se seguem não haverá mais nenhuma referência a situações de conflito entre os elementos do conselho directivo.

Todas as indicações apontam para a conclusão de que este período de funcionamento do conselho directivo, corresponde àquele em que, na escola, houve menos conflitos, melhor clima relacional, mais ampla participação e um entendimento mais empenhado e mais democrático nos processos de gestão. Este empenhamento pode ser medido pelas ausências dos diversos presidentes durante o exercício dos seus

mandatos. Se a presidente da comissão instaladora faltava frequentemente, sobretudo no segundo ano de mandato, e faltara por períodos bastante extensos pelo menos duas vezes, segundo a indicação das actas, nunca as actas referem que esta presidente tivesse apresentado a justificação das suas faltas ao colectivo da comissão instaladora, como a lei dispõe.

Em contrapartida, a presidente do conselho directivo que nos dois anos de exercício só faltou a aulas isoladas e por questões de serviço, apresentou sempre as suas faltas, aparecendo com frequência referido nas actas que "foi justificada a falta da presidente". Esta prática foi também seguida pelo presidente no ano de 1988/89.

O presidente que dirigiu o conselho directivo no ano de 1988/89 faltou várias vezes por doença. Algumas vezes por períodos prolongados. Na acta 41^a de 2/5/89, regista-se que "a reunião foi presidida pela vice-presidente por o presidente estar de baixa por doença prolongada". Há também referência a faltas de outros elementos como na acta 42^a de 13/6/89 com a indicação de que estão "ausentes por doença a vice-presidente e a secretária" e na acta seguinte, a 43^a de 22/6/89, regista-se que "faltou a vice-presidente".

Já no fim deste último ano, na acta 43^a de 22/6/89, encontra-se o registo do facto já analisado de que o presidente foi deixado isolado numa discordância sua em relação a uma decisão do conselho pedagógico sobre os critérios de avaliação dos alunos. Mas, é um acontecimento isolado sem haver indícios que apontem para um clima de conflituosidade dentro da equipa do conselho directivo.

Este último ano lectivo, é aquele em que o conselho directivo tem uma actuação menos empenhada, talvez devido à fraca liderança exercida pelo seu presidente.

RELAÇÕES COM A COMUNIDADE LOCAL

As relações da escola com os pais e encarregados de educação aparece nas actas como sendo muito escassa quer em número quer em qualidade. A presença nas reuniões convocadas pelos directores de turma para dar conhecimento ou analisar as classificações finais de período dos alunos, é, geralmente, fraca.

A Associação de Pais e de Encarregados de Educação aparece referida nas actas de todos os anos lectivos, mas quando referida mais especificamente, é testemunhado o facto de não mobilizar um grande número de elementos. Numa acta da comissão instaladora é dada a indicação rigorosa de que, nas eleições para os corpos gerentes da associação "terão votado apenas dezasseis pessoas mais os elementos da Comissão de Pais".

Não sendo muitos, aparecem contudo com uma certa dinâmica nas referências das actas. Nunca há referência a uma participação institucional nos órgãos de gestão, a qual só foi determinada legalmente pelo Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro e apenas para o conselho pedagógico.

Antes, no ano lectivo de 1986/87 pode estar representada no conselho pedagógico através do conselho consultivo, mas este não voltou a ser constituído, apesar dos esforços que a presidente desenvolveu no ano seguinte.

Torna-se, contudo, interessante referir o que está registado, a propósito, na acta 41^a de 2/5/89: "Quanto à análise do Despacho 8/SERE/89, os grupos manifestaram discordância quanto à presença do representante da associação de pais no conselho pedagógico com o fundamento de que os pais já estão representados no conselho consultivo, o qual já está representado no conselho pedagógico pelo que seria uma dupla representação e também devido ao carácter sigiloso de alguns

assuntos...".

Para além do inesperado, face à situação concreta de uma escola onde o conselho consultivo não funciona, releve-se a expressão da vontade dos representantes dos docentes. Mas esta questão fica para análise das actas do conselho pedagógico.

Quanto às relações da escola com outras organizações da comunidade local, há referências bastante frequentes, nos anos respeitantes à gestão por conselhos directivos, quer no sentido de abrir as instalações da escola ao uso por associações desportivas locais, quer à colaboração da Câmara Municipal com a escola, relevando a resposta positiva que esta dava às solicitações e pedidos de auxílio. A escola utiliza com frequência transportes postos à disposição pela Câmara para visitas de estudo e chega mesmo a colaborar no arranjo e melhoria das instalações.

Pela quantidade de referências e até pela atitude face às propostas de colaboração, os dois anos do mandato da comissão instaladora são, segundo as actas, os mais pobres no que respeita às relações com a comunidade local.

Os anos mais ricos, quer em contactos, quer em iniciativas envolvendo a comunidade local, são os que correspondem ao exercício dos conselhos directivos, com principal destaque para o ano de 1987/88.

4. ANÁLISE DAS ACTAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO

A lista das presenças/ausências dos representantes dos professores e dos alunos nas actas do conselho pedagógico permite uma primeira abordagem da participação neste órgão de gestão.

A análise minuciosa e quantificada de presenças e de faltas não oferece qualquer vantagem em termos de comparação porque não há variações significativas de ano para ano. Em todos os anos analisados se pode constatar a quantidade significativa de faltas dadas pelos representantes dos professores e a raridade de presenças dos representantes dos alunos. Estas podem ser medidas pelo registo das faltas mas nem sempre foram registadas nas actas. Existe outro modo de medir a ausência dos representantes dos professores no conselho pedagógico que é o de verificar o número de presentes que se absteve na aprovação das actas referidas a reuniões anteriores. Pode ser tomado como regra que cada abstenção corresponde a uma ausência na reunião a que a acta diz respeito. Isto porque a acta, lida em rascunho, só é aprovada depois de introduzidas as alterações que o colectivo entender. Repare-se que, efectivamente, não existem votos contra nas 56 actas aprovadas pelo colectivo.

Quanto aos representantes dos alunos, sobressai a escassez de indicações da sua presença o que prova claramente quanto é pobre, em quantidade e em qualidade, a sua participação neste órgão de gestão da escola.

Quanto às presenças dos representantes dos docentes, pode-se ainda verificar que há, efectivamente, grupos cujo representante esteve frequentemente ausente das reuniões do conselho pedagógico.

Confrontando os dados apresentados pelo quadro 8 (composição do conselho pedagógico) com a lista que agora se analisa, verifica-se que nunca houve uma reunião em que estivessem presentes todos os elementos do conselho pedagógico e que, apenas na primeira reunião, estiveram presentes todos os representantes dos grupos ou disciplinas curriculares.

As actas não dão qualquer indicação do tempo gasto em cada uma das reuniões. É pena, porque talvez se pudesse relacionar a intensidade das presenças com o tempo da duração das reuniões. Além disso, esses tempos poderiam servir como critério para medir a eficácia do presidente na condução dos trabalhos em cada uma das reuniões do conselho pedagógico.

Quanto à qualidade da participação, só pela análise do conteúdo das actas se pode tentar obter algum conhecimento útil e comprovado.

As listas que se seguem, servirão para fazer a primeira abordagem, atrás referida, sobre presenças e ausências dos elementos do conselho pedagógico e dos temas nele tratados através da análise dos pontos das ordens de trabalho.

PRESENCAS E AUSÊNCIAS NAS REUNIÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO

ANO e Nº DA ACTA	TOTAL PRESENCAS	REPRESENTANTES DOS PROFESSORES AUSENTES	REPRESENTANTES DOS ALUNOS	ACTAS APROVADAS
1984/85				
1ª	14			
2ª	13	12ºC		1ª (unanimidade)
3ª	13	12ºC		2ª (unanimidade)
4ª	13	12ºC		3ª (aprovada com correcções)
5ª	13	12ºC	Presentes (3)	4ª (aprovada com correcções)
6ª	14		?	5ª (unanimidade)
7ª	11	1ª, 5ª, 11ºB	?	?
8ª	14		?	7ª (14 aprov., 1 abstenção)
9ª	?	?	?	8ª (unanimidade)
10ª	?	?	?	9ª (10 aprov., 3 abstenções)
1985/86				
11ª	13	8ªA	?	Não houve
12ª	12	4ªA, 12ªA	?	11ª (unanimidade)
13ª	14	Presidente	?	Não houve
14ª	12	8ªB, 11ºB	Presentes (3)	12ª [11 aprov., 6 abstenções (3 prof. e 3 alunos)] 13ª [11 aprov., 6 abstenções (3 prof. e 3 alunos)]
15ª	13	1ª, 10ªA	?	14ª (12 aprov., 2 abstenções)
16ª	10	5ª, 8ªA, 11ºB, 12ªA, 12ºD	?	15ª (9 aprov., 2 abstenções)
17ª	14			16ª (11 aprov., 5 abstenções)
18ª	?	8ªA, 8ªB	Presentes (?)	Não houve
19ª	?	12ºC	Presentes (2)	17ª (13 aprov., 2 abstenções) 18ª (14 aprov., 1 abstenção)
20ª	12	11ºB, 12ªA, 12ºC	?	19ª (12 aprov., 1 abstenção)
21ª	10	5ª, 11ºB, 12ªA, 12ºC, 12ºD	?	Não houve

ANO e Nº DA ACTA	TOTAL PRESENCAS	REPRESENTANTES DOS PROFESSORES AUSENTES	REPRESENTANTES DOS ALUNOS	ACTAS APROVADAS
1986/87				
22ª	?	?	?	?
23ª	?	?	?	?
24ª	15	11ªB, CDT	?	23ª (13 aprov., 2 abstenções)
25ª	15	12ªA, 12ªD	Presentes (?)	24ª (11 aprov., 6 abstenções)
26ª	13	5ª, 10ªB, 11ªA, 12ªD	Presentes (?)	25ª (11 aprov., 4 abstenções)
27ª	10	7ª, 10ªB, 11ªA, 12ªA, 12ªC	Presentes	26ª (11 aprov., 6 abstenções)
28ª	15	5ª, 8ªA	?	27ª (?, 2 abstenções)
29ª	13	1ª, 8ªB, 10ªB, 12ªA	?	28ª (?, 2 abstenções)
30ª	13	5ª, 8ªB, 10ªB, RH	?	Não houve
31ª	13	5ª, 8ªB, 9ª, 10ªB	?	30ª (13 aprov., 2 abstenções)
32ª	17		?	29ª (13 aprov., 5 abstenções) 31ª (12 aprov., 6 abstenções)
1987/88				
33ª	16	5ª, 8ªA, 12ªC	?	Não houve
34ª	16	10ªB, 11ªA, RH	?	33ª (10 aprov., 5 abstenções)
35ª	18	RH	Presentes (3)	34ª (12 aprov., 7 abstenções)
36ª	?	9ª, 10ªB	?	Não houve [Esteve presente a inspectora pedagógica]
37ª	18	5ª	?	35ª (15 aprov., 2 abstenções) 36ª (15 aprov., 3 abstenções)
38ª	14	1ª, 8ªA, 10ªA, 10ªB, RH	Presentes (2)	37ª (14 aprov., 3 abstenções)
39ª	15	4ªB, 5ª, 7ª, 8ªB	Ausentes	38ª (10 aprov., 5 abstenções)
40ª	18	Presidente, RH	?	?
41ª	?	?	?	?
42ª	14	1ª, 4ªB, 7ª, 11ªB, 12ªA	Ausentes	40ª (12 aprov., 2 abstenções) 41ª (13 aprov., 1 abstenção)
43ª	18	9ª	?	?
44ª	?	?	?	43ª (12 aprov., 6 abstenções)

ANO e Nº DA ACTA	TOTAL PRESENCAS	REPRESENTANTES DOS PROFESSORES AUSENTES	REPRESENTANTES DOS ALUNOS	ACTAS APROVADAS
1988/89				
45ª	16	7ª, 12ªB	?	?
46ª	13	5ª, 8ªA, 8ªB, 11ªA, 12ªB	?	Não houve
47ª	14	Presid., 8ªA, DCT, RM, Teatro	?	45ª (12 aprov., 7 abstenções) 46ª (9 aprov., 10 abstenções)
48ª	16	12ªB, Teatro	Ausentes	47ª (12 aprov., 4 abstenções)
49ª	14	7ª, 12ªB, RM, Teatro	?	Não houve
50ª	15	? (3)	Ausentes	49ª (14 aprov., 1 abstenção) 48ª (12 aprov., 3 abstenções)
51ª	?	?	?	Não houve
52ª	16	8ªB, 11ªA	Ausentes	Não houve
53ª	15	8ªA, RM, Teatro	?	50ª (?, 2 abstenções) 51ª (?, 2 abstenções) 52ª (?, 3 abstenções)
54ª	15	8ªA, RM, Teatro	Ausentes	53ª (14 aprov., 1 abstenção)
55ª	17	? (1)	?	54ª (16 aprov., 1 abstenção)
56ª	15	? (3)	?	55ª (?, 3 abstenções)

ANOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
1984/85	<p>1ª. (14/11)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Funcionamento do C. Pedagóg. 3. Funcionamento da escola <p>2ª. (28/11)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Avaliações finais 1º período 3. Actividades a desenvolver durante o ano 4. Organização do C.P. por secções <p>3ª. (12/12)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Avaliações finais 1º período 3. Actividades a desenvolver durante o ano 	<p>4ª. (9/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Avaliação dos alunos 3. Funcionamento da escola <p>5ª. (6/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Regulamento da escola 3. Discussão sobre a segurança da escola <p>6ª. (13/3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Regulamento da escola: discussão do projecto <p>7ª. (10/4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Regulamento da escola: discussão do projecto (cont.) 	<p>8ª. (15/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Informações sobre a reunião com os secretários de Estado 3. Avaliação dos alunos <p>9ª. (9/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Avaliação final dos alunos 3. Distribuição do serviço extra-lectivo <p>10ª. (10/7)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Balanço do ano lectivo 3. Escolha dos manuais
1985/86	<p>11ª. (16/10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Organização e funcionamento do C.P. 3. Funcionamento da escola <p>12ª. (6/11)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Avaliação dos alunos 3. Análise da proposta de formação de secções do C.P. <p>13ª. (4/12)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Avaliação dos alunos 3. Análise das propostas de secções do C.P. 	<p>14ª. (15/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Propostas da secção de coordenação escolar 3. Normalização das informações mensais 4. Balanço das actividades do 1º período 5. Análise de propostas de visitas de estudo <p>15ª. (5/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Apresentação da inspectora pedagógica 3. Balanço das actividades no 1º período 4. Análise da proposta de actividades para final 2º período <p>16ª. (12/3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Avaliação alunos 2º período <p>17ª. (16/4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Regulamento interno 3. Eleições para o C. directivo 	<p>18ª. (14/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Balanço do 2º período e propostas de actividades para o 3º período 3. Avaliação <p>19ª. (11/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Planeamento do trabalho extra-lectivo <p>20ª. (11/7)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprovação do regulamento interno 2. Aprovação dos manuais escolares 3. Balanço final do ano lectivo <p>21ª. (15/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise de recurso apresentado por encarregado de educação

ANOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
1986/87	<p>22*. (22/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Novo regulamento do C.P. 2. Funcionamento do C.P. 3. Preparação do ano lectivo <p>23*. (15/10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Funcionamento do C.P. 3. Prevenção insucesso escolar 4. Preparação dos C.T.ordinários 5. Parecer sobre os critérios de elaboração do orçamento <p>24*. (12/11)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise de problemas pedagógicos e disciplinares 3. Plano de escola 4. Plano de formação <p>25*. (10/12)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Formação do júri para avaliação dos formandos 3. Critérios de avaliação alunos 	<p>26*. (14/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise dos resultados das avaliações do 1º período <p>27*. (11/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Actividades do plano de escola a desenvolver no 2º período 3. Análise das conclusões das reuniões de grupo sobre aval. 4. Propostas para directores de instalações <p>28*. (11/3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise das decisões de um conselho disciplinar 3. Preparação da reunião do conselho de directores turma <p>29*. (3/4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Avaliação dos alunos no 2º período 	<p>30*. (6/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise da avaliação dos alunos no 2º período <p>31*. (3/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Critérios de avaliação dos alunos 3. Propostas do C.D.T. sobre critérios de avaliação 4. Preparação das reuniões de grupo <p>32*. (9/7)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Decisões dos grupos sobre o plano global de escola 3. Balanço da actividade do CP 4. Plano de formação para 87/88
1987/88	<p>33*. (17/9)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Organização do C.P. 3. Preparação do ano lectivo 4. Plano anual de actividades 5. Regulamento dos audiovisuais <p>34*. (14/10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Aval. lançamento ano lectivo 3. Prop. secções e coord. D.T. <p>35*. (11/11)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise de propostas de actividades para final do período 3. Visitas de estudo 4. Resultados reuniões C. grupo <p>36*. (9/12)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Dinamização grupos disciplin. 3. Avaliação no 1º período 	<p>37*. (13/1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Análise da avaliação no 1º período <p>38*. (10/2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Preparação dos C.T. 3. Análise dos resultados do 1º período <p>39*. (23/3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Avaliação dos alunos no 2º período 	<p>40*. (13/4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Avaliação das actividades escolares 3. Avaliação dos C.T. <p>41*. (11/5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Planeamento do final do ano lectivo 3. Organização dos exames <p>42*. (1/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações 2. Critérios de organização das turmas 3. Critérios de avaliação <p>43*. (30/6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apreciar as decisões tomadas em C.T. extraordinário

ANOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
1987/88			44*. (8/7) 1. Trabalho com os delegados 2. Informações 3. Análise dos resultados do final do ano lectivo 4. Plano de formação 5. Regulamento da biblioteca 6. Organização do próximo ano lectivo
1988/89	45*. (12/9) 1. Informações 2. Organização do C.P. 3. Reabertura do ano lectivo 4. Projecto de interdisciplinaridade 5. Plano global de escola 46*. (12/10) 1. Informações 2. Plano de escola 3. Regulamento das visitas de estudo 4. Preparação dos C.T. incalares 47*. (9/11) 1. Informações 2. Avaliação da abertura do ano escolar 3. Alteração do funcionamento da sala de mecanotecnia 4. Organização das actividades de fim de 1º período 5. Critérios de avaliação 48*. (7/12) 1. Informações 2. Critérios de avaliação 3. Conselhos de turma 4. Plano de actividades do final do período	49*. (11/1) 1. Informações 2. Rede escolar para 89/90 3. Conselhos de turma intercalares 4. Avaliação dos resultados do 1º período 50*. (15/2) 1. Informações 2. Análise dos conselhos de turma intercalares 3. Planificação das actividades do plano de escola 4. Visitas de estudo 51*. (8/3) 1. Informações 2. Critérios de avaliação 3. Preparação dos C.T. de final do 2º período 4. Planificação das actividades de final de período 5. Análise do Despacho 8/SERE/89	52*. (19/4) 1. Informações 2. Análise Despacho 8/SERE/89 3. Análise dos resultados da avaliação - 2º período 53*. (19/5) 1. Informações 2. Critérios de avaliação 54*. (21/6) 1. Informações 2. Critérios de avaliação 3. Funcionamento dos C.T. 4. Plano de actividades do final do ano 5. Plano global de escola e plano de formação 6. Aprovação dos manuais 7. Critérios de constituição das turmas 55*. (23/6) 1. Critérios de avaliação 56*. (12/7) 1. Informações 2. Relatórios dos directores de instalações 2.1. Criação de novas direcções de instalações 3. Análise dos recursos apresentados pelos alunos 4. Planos global de escola e de formação 5. Regulamento interno

Os pontos das ordens de trabalho das reuniões do conselho pedagógico ao longo dos cinco anos analisados aparecem dispostos na lista anterior por ano lectivo, com a indicação do número e a data das reuniões, organizados por períodos escolares. A partir da sua análise foi possível elaborar o quadro que se segue:

ANO LECTIVO ----- TEMAS DAS ORDENS DE TRABALHO \	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	TOTAIS
Organização da escola	10	8	11	9	19	57
Informações	10	9	10	11	11	51
Avaliação dos alunos	5	6	6	8	10	35
Planificação de actividades	2	7	2	6	6	23
Avaliação das actividades escolares	1	1	1	3	2	8
Formação de professores			2	1		3
Aprovação de manuais	1	1			1	3
Análise de problemas pedagógicos e disciplinares				2		2

QUADRO 24 - Distribuição dos pontos das ordens de trabalho por temas.

A análise deste quadro aponta para a conclusão de que são as questões de carácter mais rotineiro, como as decisões sobre problemas cíclicos da organização escolar (funcionamento da escola, abertura do ano lectivo, funcionamento e organização do conselho pedagógico, aprovação de regulamentos, eleições) que predominam nas ordens de trabalho.

Coincidente com esta conclusão e reforçando-a verifique-se a importância que têm os temas "Informações" e "Avaliação dos alunos" porque aquele refere a transmissão pelo presidente de notícias e diplomas legais que chegam à escola através do correio ou da publicação no Diário da República e as questões de avaliação estão muito ligadas à ciclicidade das reuniões ordinárias dos conselhos de turma no final dos períodos, para atribuir classificações aos alunos.

As questões envolvendo a planificação das actividades pedagógicas e educativas aparecem com um peso insignificante nos temas referidos nas ordens de trabalho, bem como parece ser pequena a preocupação deste órgão em proceder à avaliação dessas actividades.

De realçar ainda a quase nula presença do tema "Formação de professores", uma das funções específicas deste órgão, segundo o quadro legal, e que aparece em apenas dois dos cinco anos lectivos analisados.

Em linhas gerais, ressalta ainda a uniformidade da distribuição dos temas pelos anos lectivos, parecendo querer indicar que o funcionamento do conselho pedagógico varia pouco sejam quais forem os factores organizacionais presentes na escola, ao contrário do que se verificou nas actas da comissão instaladora/conselho directivo, onde se notaram grandes variações de ano para ano, marcando um certo "estilo" definido pelo tipo de liderança impresso pelo presidente desse órgão.

Esta afirmação pode ser reforçada pela comparação, entre os anos, dos temas que eram tratados em cada um dos períodos escolares, pois que se torna fácil

constatar que há também uma certa rotina que torna identificáveis os períodos pelos temas que eram tratados no conselho pedagógico.

Por outro lado, deve sublinhar-se que não há, a este nível de análise, qualquer alteração significativa produzida pelas mudanças que se verificaram no corpo docente da escola ao longo dos cinco anos analisados.

Mais uma vez aparece evidenciado que o factor que é denunciado como o que coincide com as maiores diferenças, é o presidente, pois que, pelo menos no que respeita à distribuição dos temas, há uma certa identidade a diferenciar os dois anos de exercício da presidente da comissão instaladora, dos dois anos de exercício da primeira presidente do conselho directivo e que há mais semelhanças entre o último ano (o do exercício do segundo presidente do conselho directivo) e os dois anos da comissão instaladora. Portanto, surge como determinante, o papel e o estilo do presidente.

O EXERCÍCIO DO CONSELHO PEDAGÓGICO

ANO LECTIVO DE 1984/85

Neste primeiro ano, a composição do conselho pedagógico caracterizou-se pela ausência de professores profissionalizados. Apenas a presidente tinha feito a sua profissionalização. Todos os outros professores que, como representantes estavam no conselho pedagógico, eram professores provisórios. Alguns deles nem habilitação própria teriam o que está testemunhado na acta 1ª de 14/11/84 quando a presidente "informou que, com base na Portaria 970/80 anulava a eleição de um subdelegado, da subcoordenadora dos directores de turma e da representante de religião e moral, por não serem portadores de habilitação própria". Parece que o zelo terá sido excessivo pois que, no que respeita à religião e moral, a professora "foi convidada a assistir às reuniões do conselho pedagógico" segundo a forma diplomática de emendar o erro na acta 2ª de 28/11/84.

Nesta segunda acta está referido um facto já analisado nas actas da comissão instaladora, quando esta pediu o seu alargamento para cinco elementos com base na população escolar que, segundo o que era afirmado nessas actas, seria de mais de mil alunos. Agora, nesta acta do conselho pedagógico, escreveu-se que "de 916 alunos (que a escola tem) participaram nas reuniões (com os directores de turma) 365 encarregados de educação". Ou seja, a direcção da escola invocou um número para o Ministério autorizar o alargamento da equipa mas, a nível interno, havia a plena consciência de qual era o número real de alunos presentes na escola.

O conselho pedagógico, neste ano, organizou-se segundo três secções: pedagógica (acções de formação); interdisciplinar (problemas de alunos); cultural

(relações com o meio).

Segundo os registos das actas, a actividade destas secções foi pouca não passando de meras declarações de intenções como no caso da pedagógica que frequentemente declarava a necessidade de acções de formação para professores, mas que nunca passou de contactos verbais com o sindicato dos professores e de pedidos de acções de formação para a direcção geral.

A respeito da formação de professores, talvez a exigência mais reiterada pelos seus representantes no conselho pedagógico, a presidente "afirmou a responsabilidade da comissão instaladora no campo da formação e do apoio aos professores por ser nela que estão os únicos professores profissionalizados, na escola" (acta 4^a de 9/1/85) mas, no concreto, para além dos actos de fiscalização e das atitudes de censura dirigidas com frequência a alguns professores, segundo as referências das actas da comissão instaladora, o apoio e a formação dos professores limitou-se ao que vem referido na acta 8^a de 15/5/85: "Na ausência de acções de formação, a presidente apresentou aos delegados um exercício sobre avaliação propondo que o fizessem ali no conselho pedagógico: foram ditadas várias frases das quais deviam escolher uma justificando a sua opção; seguiu-se uma discussão após a qual foi distribuído um texto sobre avaliação que os delegados deviam discutir com os grupos".

A secção "disciplinar", como passou a ser designada nas actas, teve como tarefa específica a elaboração de um projecto de regulamento interno da escola o qual, após aprovação na generalidade na reunião de 13/3/85, foi discutido e aprovado na especialidade na reunião de 10/4/85.

A secção designada como "cultural" teve como função visível através das actas, organizar as actividades para os dias finais dos períodos escolares (almoço da escola e exposições, dança, futebol, teatro).

Ressalta à atenção de quem analisa estas actas a repetição de informações dadas pela presidente que são totalmente coincidentes com as que a mesma dava nas reuniões da comissão instaladora. Eram as mesmas informações, relatadas de forma semelhante: a legislação que saía, as indicações e ordens dos organismos centrais, contactos com outras escolas ou com entidades locais, etc.

Do ponto de vista pedagógico, neste primeiro ano, sobressaem as referências à "deficiente preparação dos professores (que) está a provocar queixas de alunos e de pais" (acta 4ª de 9/1/85) e os fracos resultados dos alunos os quais são imputados "à sua má formação nos anos anteriores e às dificuldades de leitura e de escrita" (id.); "A análise dos resultados do segundo período revela um elevado número de níveis inferiores a três" (acta 7ª de 10/4/85); que nas reuniões dos directores de turma com os encarregados de educação "estes lamentaram o fraco aproveitamento das turmas" (acta 8ª de 15/5/85); "que analisados os resultados dos alunos se verificam altas expectativas de reprovação: 7º ano, 51,6%; 8º ano, 60,6%; 9º ano 42,3%" (acta 9ª de 9/6/85). No final, com algum alívio, "a presidente, fazendo o balanço do ano lectivo e atendendo à forte expectativa de insucesso, afirmou que na realidade os resultados não tinham sido muito penalizadores. No 7º ano transitaram 65%, no 8º ano 62%, no 9º ano 82%. a presidente considerou estes resultados surpreendentes" (acta 10ª de 10/7/85).

Neste primeiro ano de funcionamento da escola, a presidente levantou por duas vezes a hipótese de a escola parar: "presidente propôs que os grupos se pronunciassem sobre a eventualidade de fechar a escola por falta de condições. Os delegados referiram que os grupos são contrários a essa decisão" (acta 1ª de 14/11/84); "a presidente propôs que os delegados se pronunciassem sobre a continuação ou suspensão das aulas, tendo em vista as condições existentes. Os delegados pronunciaram-se maioritariamente pela continuação das aulas" (acta 4ª de 9/1/85).

- Chegou a ser "pedida uma vistoria à escola pelos bombeiros voluntários... e que o levantamento... que fizeram não foi nada animador". Em consequência a "presidente propôs que se pronunciassem sobre o fecho da escola.

Os delegados declararam-se não mandatados pelos grupos para tal decisão mas que achavam que a situação não parecer tão deteriorada que justifique tal decisão" (acta 5ª de 6/2/85). Pelo menos, nesta questão de suma importância para a vida escolar, terá sido decisiva a acção do conselho pedagógico.

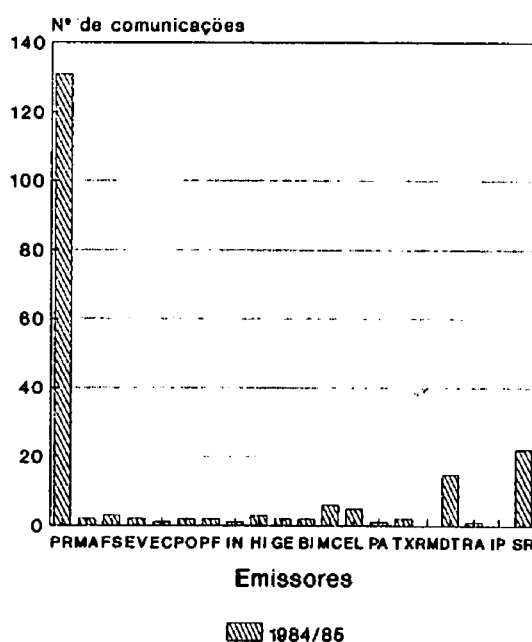
O quadro 25 permite passar a uma análise mais pormenorizada do conteúdo das actas pois que, através dele, se pode verificar como, no conselho pedagógico, à semelhança do que já se verificou nas actas da comissão instaladora, a presidente domina completamente a comunicação, tanto a nível das informações como a nível das propostas, pois, em qualquer dos casos, o total das comunicações emitidas pela presidente é quase duplo das que são atribuídas aos restantes elementos do conselho pedagógico considerados conjuntamente.

EMISSOR	TIPO DE COMUNICAÇÃO			TOTAIS
	I	P	D	
PR	115	16		131
MA	2			2
FS	2	1		3
EV	1	1		2
EC	1			1
PO	2			2
PF	2			2
IN	1			1
HI	2	1		3
GE	2			2
BI	2			2
MC	3	3		6
EL	4	1		5
PA	1			1
TX	1	1		2
RM				
DT	15			15
RA	1			1
IP				
SR	22			22
TOTAIS	179	29	15	223

QUADRO 25 - Distribuição da comunicação segundo os seus emissores. Conselho pedagógico. Ano lectivo de 1984/85.

Aliás, o gráfico que se segue, mostra claramente o desequilíbrio desta distribuição.

GRÁFICO 8. DISTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO
CONSELHO PEDAGÓGICO



Da análise do quadro e do gráfico se conclui que, segundo a análise do conteúdo das actas, os representantes dos professores no conselho pedagógico têm uma participação bastante passiva.

Por outro lado, releva-se também a grande massa de comunicações de tipo informativo, contraposta à exiguidade de propostas e decisões tomadas ao longo do ano lectivo por este órgão que, segundo a Portaria 970/80 de 12 de Novembro, ponto 1.1 "é o órgão próprio de gestão das escolas preparatórias e secundárias nos domínios da

orientação e da coordenação pedagógica".

A propósito, e para se avaliar o modo como nas actas está documentado o exercício das funções próprias do conselho pedagógico, foi organizado o quadro 26, o qual permitirá classificar as comunicações inscritas nas actas referindo-as às funções específicas, enquadradas nos domínios de gestão que lhe são próprias.

Este quadro mostra que as comunicações estão principalmente referidas ao domínio pedagógico, que só neste domínio aparecem propostas e decisões, que o domínio da formação apresenta valores insignificantes e que, no domínio institucional, apenas aparecem referidas comunicações do tipo informações, ou seja, que a presidente levava notícias para o conselho pedagógico sem que este tivesse tido qualquer acção no sentido de gerir a escola neste domínio.

Pela análise que este quadro possibilita, ainda mais se acentua que o conselho pedagógico teve, neste ano lectivo, uma função muito passiva em termos de gestão, limitando-se praticamente à função de ser informado sobre os diversos aspectos da gestão da escola.

Como órgão de gestão, o conselho pedagógico apagou-se, confinando-se a algumas decisões no domínio pedagógico, referidas principalmente às funções específicas da organização da escola (ORES), da avaliação dos alunos (AVAL), da sua própria organização (ORCP) e da planificação de algumas actividades culturais e recreativas para celebrar o final dos períodos de aulas (ACTV).

Repare-se ainda que, no domínio institucional, as informações levadas ao conselho pedagógico pela presidente, respeitam principalmente às relações da escola com os pais dos alunos (ESPE) e às relações da escola com os organismos centrais (RLOC).

São insignificantes os valores respeitantes às relações com a comunidade (COMU) e com as outras escolas (RLES). Mas este último valor não surpreende pois

DOMINIO	CODIGOS FUNÇÕES ESPECÍFICAS	TIPOS DE COMUNICAÇÕES			TOTAIS
		I	P	D	
INSTITU- CIONAL	COMU	5			5
	ESOA				
	ESPE	17			17
	RLCD	5			5
	RLES	1			1
	RLOC	20			20
	SUBTOTAL	48			48
PEDAGO- GICO	AVAL	32	11	2	45
	ACTV	6	8	1	15
	DISC	4	1	1	6
	LEGE	7			7
	ORES	60	5	7	72
	ORCP	16	1	3	20
	PLPD			1	1
	SUBTOTAL	125	26	15	166
FORMAÇÃO	FORM	6	3		9
TOTAIS		179	29	15	223

QUADRO 26 - Distribuição das comunicações pelas funções específicas e pelos domínios de gestão. Conselho pedagógico. Ano lectivo de 1984/85.

é sabido que as escolas têm tendência à insularidade, não procurando o contacto mesmo com as escolas que lhe são próximas ou só o fazendo por determinação dos organismos centrais quando estes pretendem planificar a distribuição dos efectivos de alunos dentro duma área pedagógica.

Surpreendente é a verificação da ausência de referências à função específica da planificação pedagógica (PLPD), praticamente ausente do registo das actas, bem como, no domínio institucional, a total ausência de referências às relações do conselho pedagógico com as organizações dos alunos (ESOA).

Tomada no seu conjunto esta distribuição, para além do carácter fracamente decisório do seu exercício, ressalta a tendência autista, revelada pelas actas, no que respeita ao exercício do conselho pedagógico neste ano lectivo.

ANO LECTIVO DE 1985/86

Neste ano há a registar, como primeira mudança significativa, a chegada à escola dos primeiros professores profissionalizados do quadro de efectivos, os quais vão, na sua quase totalidade, estar presentes no conselho pedagógico como delegados dos grupos disciplinares.

Logo na primeira reunião se verifica uma certa diferença quanto ao modo de equacionar as questões e, sobretudo, quanto à perspectiva de gestão dos problemas pedagógicos.

Por exemplo, a preocupação de planificar as actividades ao longo do ano lectivo, a decisão de "elaborar um regulamento das visitas de estudo", de serem "organizadas acções de formação de professores", a decisão de "realizar uma acção de formação sobre a pedagogia do projecto", já em vias de concretização, segundo a informação duma delegada, a proposta de nos grupos, "se debaterem questões de formação, por exemplo, sobre avaliação" (acta 1ª de 16/10/85).

É certo que a preocupação com a formação já era notável nas actas do ano anterior mas agora, devido à mudança provocada pela chegada de professores com experiência e profissionalizados, a perspectiva mudou passando a ser através da utilização dos recursos da própria escola que se projectam e realizam as acções de formação.

Na prática, contudo, o nível de realização foi fraco se atendermos a que a acção atrás anunciada ficou isolada como única realização deste tipo, neste ano lectivo.

Outra preocupação de índole pedagógica ficou testemunhada no facto de o conselho pedagógico ter chamado a si a tarefa de "tratamento estatístico dos resultados

dos alunos por um grupo de professores" (acta 12^a de 6/1/85), que no ano anterior fora executada pela comissão instaladora sem que tivesse havido uma análise profunda dos resultados no conselho pedagógico e sem que fosse tomada qualquer decisão para remediar o forte insucesso.

Houve uma mudança na organização interna do conselho pedagógico pois que, no ano anterior, se tinham constituído três secções de funcionamento muito irregular e de resultados pouco relevantes.

Agora, o conselho pedagógico optou pela constituição de duas secções - a de coordenação de actividades escolares e a de coordenação de actividades extra-curriculares.

Ao longo das actas correspondentes a este ano, em quase todas elas, surgem referências à intervenção destas secções do conselho pedagógico, na planificação e execução de actividades diversas: elaboração do projecto de regulamento interno, do plano de actividades no final dos períodos de aulas, de um regulamento de visitas de estudo, na ligação dos projectos educativos às actividades de carácter lúdico e recreativo, na organização de semanas das disciplinas, no visionamento de filmes de interesse didáctico.

Quanto às visitas de estudo que, pela indicação nas actas do ano anterior, parecem limitar-se a excursões de alunos e professores, passam agora a serem indicadas como estando ligadas a intenções educativas de carácter disciplinar: são visitas a lugares não muito distantes da escola, têm de ser programadas a partir dos seus objectivos, têm de permitir a observação de instituições, lugares, paisagens, empresas ou serviços ligados aos programas das disciplinas, como por exemplo, a visita a uma área de paisagem protegida, a uma estação de tratamento de esgotos, à Sociedade de Geografia ou ao Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica (acta 17^a de 16/4/86).

Na acta 13^a de 4/12/85, aparece uma referência a uma questão que já fora abordada várias vezes nas actas do conselho directivo e do conselho pedagógico do ano anterior: "o problema dos alunos continuarem a fumar na escola. A presidente informou que a comissão instaladora mais uma vez decidira mandar ofício à DGEBS".

No conselho pedagógico a questão é tratada de forma diferente da que tivera no ano anterior: para além da burocrática decisão de enviar o ofício, uma delegada "propôs que o problema fosse debatido num conselho pedagógico com a presença dos representantes dos alunos e da Associação de Pais e Encarregados de Educação".

É de assinalar também a viragem notável no modo de tratar o problema que deixa de ser encarado como uma mera questão disciplinar e passa a concitar à análise sob uma perspectiva pedagógica mobilizando a participação dos outros sectores da comunidade educativa - os alunos e os pais.

As relações da comissão instaladora com o conselho pedagógico não foram muito pacíficas nem colaborantes.

Embora isso seja mais visível nas actas da comissão instaladora, na acta 14^a de 15/1/86, aparece referido que "a Associação de Pais e Encarregados de Educação vai propôr a entrada em funcionamento do 10º ano de escolaridade". Esta proposta teve imediato acolhimento do conselho pedagógico tendo sido aprovada por 15 votos a favor e 2 abstenções; o 10º ano, por decisão do conselho pedagógico deveria funcionar, no próximo ano lectivo nas áreas A, D e E.

Aqui, nestas actas do conselho pedagógico, a presidente não deixou registada a sua oposição radical a esta decisão. Mas sabemos que se lhe opunha activamente através dos registos das actas da comissão instaladora, chegando a ser decidido enviar as propostas da Associação de Pais e do conselho pedagógico acompanhadas de parecer negativo fundamentado na falta de recursos da escola. Esta

questão, tão do interesse da comunidade educativa, como ficou documentado nas actas, só volta a ser referida na acta 18ª de 14/5/86, na qual a presidente informou da "resposta negativa do Ministério ao pedido de abertura do 10º ano, feito pela Associação de Pais".

Até ao final do mandato da comissão instaladora não aparece mais nenhuma referência a este assunto, como se tudo estivesse consumado. A realidade foi, efectivamente, bem diferente pois, devido à insistência da Associação de Pais, a questão tinha sido reconsiderada e o 10º ano fora integrado no plano curricular da escola para funcionar no ano lectivo seguinte. Mas, desta decisão, o conselho pedagógico só tomou conhecimento oficial após a tomada de posse do conselho directivo, no mês de Setembro, ou seja, quando já estavam quase a começar as aulas do ano lectivo seguinte.

Pode-se levantar a hipótese explicativa de que a comissão instaladora não conseguiu adaptar-se à estruturação na escola de um outro órgão de gestão com capacidade de decisão a nível organizativo: o conselho pedagógico. Este, embora já no ano anterior tenha funcionado com alguns atritos em relação à comissão instaladora, não podia nesse ano ter grande eficácia ou capacidade de decisão devido ao estatuto da maior parte dos seus elementos - professores provisórios de passagem pela escola.

Nos actas da comissão instaladora apareceram empolados atritos que não estão registados nas actas do conselho pedagógico como o episódio de oposição entre a presidente e os delegados acerca da realização de reuniões dos directores de turma com os pais dos alunos.

Mas, aparece nas actas do conselho pedagógico uma referência que não deixa de surpreender: a intervenção de um representante dos alunos a censurar "a fraca adesão e participação dos professores" nas actividades do final do período (acta

15ª de 2/2/86) o que é notável atendendo a que esta é a única participação activa dos alunos registada em actas, sobretudo porque é concordante com idênticas censuras feitas pela presidente e registadas nas actas da comissão instaladora. Isto aliado aos elogios que, no seu relatório final, a comissão instaladora fez à actuação da associação de estudantes, que a comissão confundia com os delegados dos alunos, como já foi analisado antes, parece deixar entrever uma aliança entre os representantes dos alunos e a comissão instaladora na censura ao corpo docente.

De qualquer modo, o que está documentado nas actas é que há, na maior parte das actividades do conselho pedagógico, um destaque visível de uma delegada, a qual virá a ser eleita para liderar o conselho directivo nos dois anos seguintes. O exercício da comissão instaladora vai terminar com a censura expressa, quer no seu relatório final, quer nas actas das suas últimas reuniões, contra a "actuação do conselho pedagógico, adiantando (a presidente) que na sua opinião deveria ter sido mais dinâmico e mais eficaz" (acta 20ª de 11/7/86).

Quanto aos resultados dos alunos, que no ano anterior tinham sido apresentados no conselho pedagógico como não tendo "sido muito penalizadores", pois que, "no 7º ano transitaram 65%, no 8º ano 62% e no 9º ano 82% (maneira positiva de apresentar um insucesso real de 35%, 38% e 18%, respectivamente), consta, neste ano, nas actas que "procedeu-se à análise dos resultados do insucesso na escola: 7º ano não transitaram 28%, 8º ano 23%, 9º ano 18%. Era uma quebra significativa de uma percentagem média geral de 30% para uma de 23%, e, contudo, não foi feita qualquer comparação com o ano anterior.

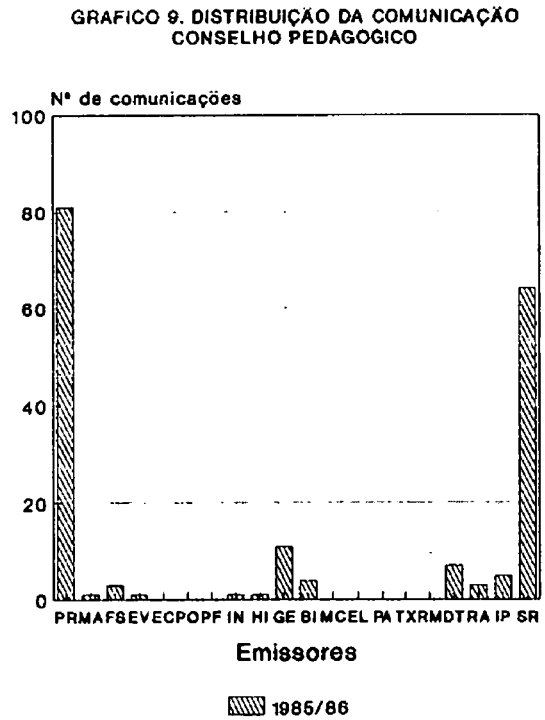
Parece que, de facto, o corpo docente terá tido influência nesta viragem dos resultados pois que não é visível mudança significativa nem no órgão de direcção da escola, nem quanto ao número e ao tipo de alunos que a frequentaram.

EMISSOR	TIPO DE COMUNICAÇÃO			TOTAIS
	I	P	D	
PR	76	5		81
MA	1			1
FS	1	2		3
EV		1		1
EC				
PO				
PF				
IN	1			1
HI		1		1
GE	6	5		11
BI	2	2		4
MC				
EL				
PA				
TX				
RM				
DT	7			7
RA	1	2		3
IP	5			5
SR	14	9	41	64
TOTAIS	114	27	41	182

QUADRO 27 - Distribuição da comunicação segundo os seus emissores. Conselho pedagógico. Ano lectivo de 1985/86.

Na análise da distribuição das comunicações registadas nas actas respeitantes a este ano lectivo e apresentada no quadro 27, nota-se primeiramente uma diminuição do número de indicadores, o que aponta para a conclusão de que as actas passaram a ter textos mais sintetizados.

Verifica-se também, através da observação do quadro e do gráfico 9 que, apesar da presidente continuar a dominar a comunicação, esse domínio se atenuou, pois houve um crescimento do número de comunicações atribuídas aos outros emissores que não a presidente ou não referidas a qualquer



emissor. Contudo, deve notar-se que, neste ano, cresceu o número de participantes aos quais não aparece referida qualquer comunicação.

Estes dados parecem indicar uma participação totalmente passiva para estes elementos. Não pode deixar de se notar que os representantes dos professores que apresentam esta ausência de participação activa, correspondem, na maior parte dos casos, aos professores não profissionalizados.

Continuou a ser insignificante a participação dos representantes dos alunos no conselho pedagógico. O gráfico ajuda a visualizar a distribuição das comunicações pelos elementos do conselho pedagógico segundo o texto das actas. Repare-se que as comunicações não referidas a qualquer emissor subiram, enquanto que se atenuou o número das referidas à presidente, o que pode estar relacionado com um outro estilo de fazer as actas que não apela tanto ao carácter individual das acções atribuindo-as preferencialmente ao colectivo.

Pela análise do quadro 28 pode-se constatar que, nas actas referidas a este ano lectivo, e em relação ao ano anterior, se verifica um acréscimo do número de comunicações atribuíveis ao domínio pedagógico. Continua a ser pequeno o número de referências atribuíveis ao domínio da formação, bem como o das comunicações atribuíveis ao domínio institucional. Neste ano, atenuou-se o valor das comunicações referidas à avaliação dos alunos (AVAL) para sobressair o das que estão referidas à função de planificação de actividades (ACTV).

DOMINIO	CODIGOS FUNÇÕES ESPECÍFICAS	TIPOS DE COMUNICAÇÕES			TOTAIS
		I	P	D	
INSTITU- CIONAL	COMU	2	1	1	4
	ESOA	2			2
	ESPE	5	1	1	7
	RLCD	4			4
	RLES	4			4
	RLOC	8			8
	SUBTOTAL	25	2	2	29
PEDAGO- GICO	AVAL	12	2	7	21
	ACTV	15	8	9	32
	DISC	1	1	1	3
	LEGE	7			7
	ORES	37	7	9	53
	ORCP	5	4	6	15
	PLPD	8	2	5	15
	SUBTOTAL	85	24	37	146
FORMAÇÃO	FORM	4	1	2	7
TOTAIS		114	27	41	182

QUADRO 28 - Distribuição das comunicações pelas funções específicas. Conselho pedagógico. Ano lectivo de 1985/86.

Este quadro mostra haver muitas comunicações referidas à organização geral da escola (ORES) e do conselho pedagógico (ORCP) e que cresceu de forma notável o número de referência à planificação da actividade pedagógica (PLPD) que praticamente não aparecia referida nas actas do ano anterior.

Pode-se, portanto, concluir que houve uma acentuação da ocupação do conselho pedagógico com as questões do domínio que lhe é próprio, principalmente com as que respeitam à planificação da acção pedagógica a todos os níveis.

Contudo, mantém-se insignificante o número de comunicações referidas à circulação de informações sobre legislação (LEGE), indicando as actas que raramente era levada ao conhecimento dos delegados a publicação dos diplomas legais respeitantes à organização escolar.

ANO LECTIVO DE 1986/87

Em 15 de Setembro de 1986, o conselho directivo eleito toma posse efectiva da gestão da escola.

Na primeira reunião do conselho pedagógico, realizada a 22 de Setembro, procedeu-se a um levantamento da situação para avaliar as condições com vista à abertura do ano lectivo.

A comissão instaladora deixara, no seu extenso relatório final de actividades, uma descrição muito optimista do estado das instalações e do avanço da organização dos serviços necessários ao funcionamento das aulas. Numa acta da comissão instaladora é mesmo afirmado que "todos os serviços funcionam normalmente, que está feito o inventário total e completo, que as instalações estão limpas e arrumadas, que existem todas as condições para a escola abrir e funcionar em 1 de Outubro". Já então o conselho directivo reagia contraditando esta descrição e lavrando na mesma acta, a de tomada de posse (acta 52^a de 15/9/86), que "o conselho directivo declara que o estado inacabado de obras essenciais, a situação das instalações sanitárias dos alunos destruídas por recente acto de vandalismo, tornam muito problemática a abertura da escola nessa data".

Muito diferente é a situação que aparece descrita na primeira acta do conselho pedagógico após a tomada de posse do conselho directivo: há horários de professores a requisitar; nos serviços de secretaria há grandes dificuldades porque, de momento, só estão ao serviço dois funcionários por terem ido de férias todos os restantes; o pessoal auxiliar é insuficiente; estão deterioradas as instalações sobretudo os WC dos alunos e sala de mecanotecnia a qual tinha o chão levantado e as fichas de electricidade partidas; havia que fazer correcções nas turmas devido

aos erros quanto aos trabalhos oficinais e às disciplinas de línguas estrangeiras; tinham de ser feitas alterações nos horários dos formandos para os pôr em concordância com os horários da ESE onde iam fazer a formação.

Ainda na mesma acta são descritas as primeiras acções a desenvolver para planificação do ano lectivo: reuniões dos grupos disciplinares, do conselho de directores de turma e reunião geral de professores. Mas será na acta 23^a de 15/10/86 que se fará a planificação geral.

Durante o primeiro período surgem nas actas referências a medidas organizativas de efeito imediato como "a papelaria passar a ter à venda materiais de uso didáctico a preços acessíveis para os professores", a presidente ter feito "contactos com vista à criação do conselho consultivo e de contar com a colaboração deste na elaboração do plano anual de actividades".

Por outro lado, os delegados são solicitados para transmitirem aos grupos a necessidade de elaborarem projectos de visitas de estudo e a desenvolverem esforços "para evitar o elevado insucesso no ano anterior", tomando-se a decisão de "alertar todos os grupos para a necessidade de se fazer uma reflexão preventiva sobre o modo de se combater com eficácia o insucesso escolar". Foram ainda analisados e aprovados "os critérios a utilizar na elaboração do orçamento anual da escola" para a próxima proposta de orçamento.

Já então começava a haver indícios de alguma falta de eficácia do conselho directivo enquanto colectivo, a qual está documentada nas actas e é justificada pela frequente ausência de três dos seus elementos. Parece que, para compensar esta falha, se nota um acréscimo de dinâmica a nível do conselho pedagógico.

O conselho pedagógico, para corresponder às exigências de um novo regulamento (Decreto-Lei 211-B/86), criou uma nova secção, a secção de

formação, vocacionada para acompanhar e dinamizar o processo de formação dos professores. Em consequência do que, neste ano lectivo, vão surgir algumas acções de formação organizadas pela escola e com os seus próprios recursos.

Na acta 26^a de 14/1/87 a presidente informou que "não foram convocados os representantes dos alunos e o do conselho consultivo por o assunto a tratar ser de carácter mais reservado" (classificação dos alunos). Esta indicação permite concluir que seriam sempre convocados para as reuniões esses representantes, mas isto não garantiu que a sua presença se tornasse mais efectiva pois parece ter continuado a ser tão irregular e rara como fora nos anos lectivos anteriores. Quanto ao representante do conselho consultivo, deste há, nos registos das actas, indicações da sua presença e da sua participação.

Há também referências à colaboração dos órgãos de gestão com a Associação de Estudantes e com a Associação de Pais e de Encarregados de Educação. Na acta 26^a registou-se que "a associação de estudantes previra como actividade sua pintar um dos muros da escola com o tema 'Semana da Amizade'" e que "a associação de pais cedeu à associação de estudantes o uso de uma aparelhagem de som a qual ficará à guarda do conselho directivo".

Paralelamente à preocupação com o insucesso, as preocupações com a disciplina e a ordem interna são constantemente indicadas nas actas, ou porque os desmandos são punidos, por vezes com severidade, como o caso do aluno que "riscara faltas no livro de ponto, foi-lhe aplicado o castigo de cinco dias de suspensão", e o de outro aluno que "foi decidido, para além do castigo agora aplicado, se devia, ao abrigo do Decreto-Lei 629/73 de 20/11, ser-lhe recusada a matrícula" ou porque se procuram estratégias para resolver e prevenir situações que possam conduzir a actos de indisciplina.

Na acta 26^a refere-se que a presidente propôs ao conselho

- pedagógico que se manifestasse quanto à atitude a tomar face às brincadeiras de carnaval; posição unânime do conselho pedagógico: "sugerir a feitura de um comunicado suave a ser lido nas turmas, pois se considerava demasiado precipitado estar já a ameaçar com sanções.

A medida, na sua moderação preventiva, parece ter resultado porque, na acta seguinte (27^a de 11/2/87) se escreveu que "o comunicado sobre brincadeiras de carnaval aprovado na última reunião do conselho pedagógico foi lida em todas as turmas e até ao presente não houve problemas graves a assinalar".

Na mesma acta se refere que "o conselho directivo apresentou ao conselho pedagógico a proposta de realização de um concurso entre os elementos da escola para a criação de um logotipo, pedindo a colaboração de todos os professores, em especial os do 5º grupo para o implementarem, elaborarem um regulamento e sugerirem os prémios a atribuírem". "Em resultado do concurso foi escolhido o símbolo emblemático da escola correspondente ao primeiro prémio e foram atribuídas cinco nomeações honrosas". Note-se que, ainda hoje, este continua a ser o emblema da escola.

Também os casos com os professores, mesmo os mais absentistas, são apresentados ao conselho pedagógico e passam a ser referidos de forma diferente : "foi analisado o caso da professora com graves problemas de equilíbrio emocional e dificuldade de relacionamento com as turmas; foi decidido que o grupo lhe dê todo o apoio possível" (acta 24^a de 12/11/86).

Um pouco mais tarde, quando duas turmas do 8º ano "voltaram a provocar distúrbios graves na aula da professora", o conselho pedagógico "analisada a situação concordou com as suspensões de dois dias a alguns alunos, recomendando que os encarregados de educação fossem convocados e informados", sendo também proposto que "a delegada assistisse a algumas aulas da turma e

aproveitasse a ocasião para chamar a atenção dos alunos para a gravidade da situação" (acta 31^a de 3/6/87).

Uma professora que faltava constantemente provocou frequentes queixas, tornando-se objecto de atenção pela associação de pais, a qual "convocou os pais dos alunos das turmas que essa professora lecciona, para analisarem a situação e combinarem as acções a desenvolver" (acta 27^a de 11/2/87). Na acta 29^a volta a ser referido que "a associação de pais continua a movimentar-se em volta da questão das aulas da professora... havendo agora a tendência para, generalizando, afirmarem que os professores da escola faltam muito".

Em consequência, "o conselho directivo decidiu fazer um tratamento estatístico das faltas dos professores no presente e nos anos lectivos anteriores. Feita a leitura desses dados, concluiu-se que os professores faltam em média menos que os dois dias que a legislação consente, que faltam menos este ano do que faltaram em anos anteriores. A presidente informou que estes dados tinham sido apresentados numa reunião para a qual convocou a associação de pais e a inspectora pedagógica" (acta 29^a de 3/4/87). A citação é longa mas vale pela exemplaridade de que se deve deixar que a informação circule democraticamente, aceitar a participação e esclarecer de forma clara e fundamentada.

Este ano lectivo é um ano de maior actividade a nível da formação de professores. Há indicações sobre a realização de duas acções de formação: sobre avaliação e sobre planificação, promovidas por docentes da própria escola. Depois, uma acção de formação com a colaboração de alunos do mestrado em Ciências da Educação, os quais faziam observações na escola, prestando em troca esta colaboração. A colaboração de psicólogos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação foi muito útil numa acção de esclarecimento dos alunos e dos pais sobre as áreas vocacionais dos cursos complementares e a orientação

vocacional dos alunos.

Foi neste ano que se realizou a primeira edição do BANDESSAC, festival de banda desenhada, já referido nas actas do conselho directivo e a propósito do qual um delegado apresentou ao conselho pedagógico "em nome do seu grupo... um voto de louvor ao professor organizador pela dedicação, pelo conhecimento revelado, pela capacidade de organização e pelo empenhamento profissional" (acta 3^a de 6/5/87).

A colaboração com os pais é constantemente referida e não apenas para a realização de actividades extracurriculares ou em questões de indisciplina, pois também aparecem referências a que os pais foram solicitados para colaborar em actividades relacionadas com o processo de ensino- aprendizagem. "O delegado informou da decisão do seu grupo de, em colaboração com as turmas do 9º ano, realizarem um estudo sobre 'A guerra colonial' solicitando a participação dos pais e da comunidade, fazendo um inquérito aos pais dos alunos que combateram em Africa, pedindo-lhes cartas e fotografias as quais serão expostas no final do ano lectivo" (acta 30^a de 6/5/87). Esta iniciativa deu origem a uma exposição acompanhada de debates e teve muito apoio, registando grande afluência da comunidade.

São muito frequentes as referências à colaboração solicitada ou oferecida pela Câmara Municipal.

A falta de uma equipa em que todos os elementos se empenhassem igualmente no conselho directivo, não só provocou a sua demissão em bloco, como o cansaço e uma certa desmobilização dos elementos mais activos, a qual se nota tanto nas reuniões finais do conselho directivo como até na dinâmica do conselho pedagógico. Neste, por exemplo, as secções deixaram de funcionar. Em consequência, alguns projectos não foram realizados ou foram-no com pouco êxito.

EMISSOR	TIPO DE COMUNICAÇÃO			TOTAIS
	I	P	D	
PR	111	27		138
MA				
FS	1	1		1
QM	4			4
EV				
EC				
PO	2	2		4
PF				
IN	2	2		4
HI	3	4		7
FI				
GE	1			1
BI	1			1
MC	2			2
EL	4			4
PA		1		1
TX	1			1
RM				
DT	2	1		3
RA				
CC	1			1
SR	14	18	75	107
TOTAIS	149	56	75	280

QUADRO 29 - Distribuição das comunicações segundo os seus emissores. Conselho pedagógico. Ano lectivo de 1986/87.

Refira-se a questão do insucesso que fora uma preocupação constantemente referida nas actas e que acabou por não atingir os seus objectivos pois o insucesso se manteve a níveis elevados neste ano lectivo, quase ao mesmo nível do ano anterior: baixou ligeiramente a nível geral, mas agravou-se no que respeita aos resultados das turmas do 8º ano de escolaridade.

A análise do quadro 29 revela que o número de comunicações em que a presidente aparece referida como emissor (PR) é quase igual ao número de comunicações imputadas a outros emissores tomados no seu conjunto.

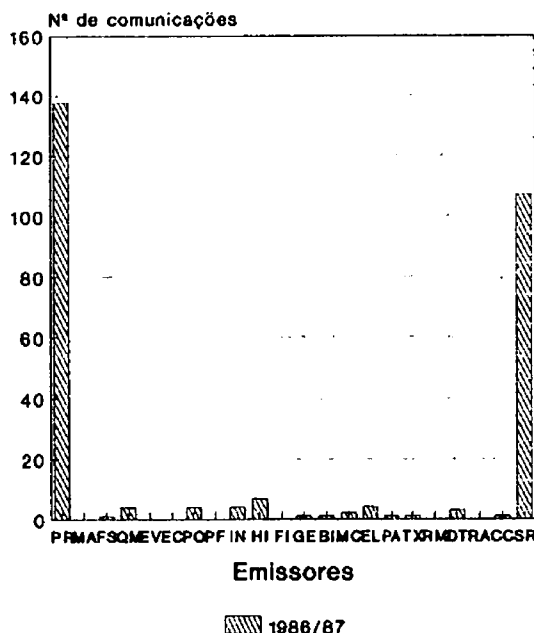
Há um significativo aumento do número total de comunicações inscritas nas actas deste ano, sendo notável o acréscimo do número de decisões tomadas em conselho pedagógico, as quais, pela primeira vez, ultrapassam metade do número das informações. De facto, neste ano lectivo, o conselho pedagógico deixou de ter a função de um lugar de mera circulação da informação como apareceu evidenciado na análise das actas respeitantes aos anos anteriores, passando agora a apresentar indicações de ter tomado parte activa e decisiva nos actos de gestão do estabelecimento de ensino.

Por outro lado, o gráfico 10 mostra que a maioria das comunicações ou estão indiciadas ao emissor presidente (PR) ou não estão referidas a um emissor específico (SR). Mas mostra também que, apesar de ainda haver representantes no conselho pedagógico que não são referidos por qualquer acto de participação activa, ainda assim, houve uma distribuição maior da participação se comparada com a do ano anterior.

Não parece ser completamente legítima a hipótese de que as comunicações não referidas a qualquer emissor específico (SR) possam ser efectivamente tomadas como sendo todas elas, as que não tiveram a presidente como emissor. Mas, será mais ajustado pensar que elas permitem reforçar a ideia

de que se intensificou a participação dos outros elementos do conselho pedagógico.

GRAFICO 10. DISTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO
CONSELHO PEDAGÓGICO



Quanto ao quadro 30, revela uma acentuação da ocupação do conselho pedagógico com questões integráveis no domínio de gestão que lhe é próprio - o domínio pedagógico. Dentro deste domínio, cresceu o número das comunicações referidas à função específica de organização da escola (ORES), de avaliação dos alunos (AVAL), de planificação e coordenação de actividades educativas (ACTV) e de organização interna do próprio conselho pedagógico (ORCP).

O domínio de formação que praticamente não tinha expressão numérica nos anos anteriores, aparece agora com assinalável aumento, referindo acções de formação contínua para os professores (FORM).

No domínio institucional, o quadro apresenta valores semelhantes aos do ano anterior, havendo contudo um acréscimo notável nas comunicações referidas às relações com a comunidade (COMU).

DOMINIO	CODIGOS FUNÇÕES ESPECÍFICAS	TIPOS DE COMUNICAÇÕES			TOTAIS
		I	P	D	
INSTITU- CIONAL	COMU	11	2	1	14
	ESOA	2		1	3
	ESPE	7	1	1	9
	RLCD	1		1	2
	RLES	1			1
	RLOC	6		2	8
	SUBTOTAL	28	3	6	37
PEDAGO- GICO	AVAL	19	6	13	38
	ACTV	12	10	14	36
	DISC	13	4	6	23
	LEGE	8			8
	ORES	52	15	14	81
	ORCP	5	10	8	23
	PLPD	6	2	4	12
	SUBTOTAL	115	47	59	221
FORMAÇÃO	FORM	6	6	10	26
TOTAIS		149	56	75	280

QUADRO 30 - Distribuição das comunicações pelas funções específicas. Conselho pedagógico. Ano lectivo de 1986/87.

ANO LECTIVO DE 1987/88

A nova eleição para o conselho directivo permitiu que fosse constituída nova equipa de direcção com a entrada de dois elementos em substituição dos que na equipa anterior tinham mostrado pouca disponibilidade para o exercício do cargo.

Esta equipa começou a funcionar antes de terem acabado as aulas do ano lectivo anterior. Por isso, o trabalho de organização aparece já bastante estruturado na primeira acta referente ao ano lectivo em análise: a acta 33^a de 17/9/87.

Nesta acta é feita pela presidente uma extensa exposição sobre o estado de organização para o arranque do ano lectivo, feito o levantamento das condições das instalações, do equipamento e do pessoal e é apresentada a estrutura e o plano de funcionamento da nova equipa do conselho directivo.

A propósito, note-se que a representante do pessoal é apresentada como um elemento em situação de plena igualdade em relação aos elementos docentes: "a vice-presidente ficou responsável pelo sector de alunos; o secretário pelo SASE, audiovisuais e professores; o vogal pelo pessoal auxiliar e pelas instalações; a vogal pelo apoio à vice-presidente na área de alunos; a representante do pessoal não docente pelo pessoal administrativo; a presidente pelo sector administrativo e financeiro e pela coordenação pedagógica em geral".

Esta nova equipa demarca, desde esta primeira reunião do conselho pedagógico, uma forma de actuação que é inédita em relação aos três anos analisados anteriormente: o conselho directivo, através da presidente, apresenta propostas ao conselho pedagógico para que este, com a sua decisão, sancione a

resolução dos problemas ou o desenvolvimento de projectos e acções. Esta atitude vai manter-se ao longo do ano lectivo, como as actas documentam. Claro que é a forma de agir mais ajustada ao que está determinado na legislação mas destaca-se porque, apesar disso, não foi prática corrente nos anos anteriores como se verificou pela análise das actas.

A preocupação de manter em funcionamento o conselho consultivo, à semelhança do que já acontecera no ano anterior, não conseguiu obter êxito neste ano lectivo: "a presidente informou que tinha sido impossível reunir o conselho consultivo por ter faltado a maioria dos seus elementos (só compareceu o representante da associação de pais); propunha, portanto, que o plano de escola fosse discutido e aprovado sem o parecer do conselho consultivo" (acta 33^a). Esta dificuldade vai ser referida em outras actas o que documenta ter sido impossível promover o funcionamento deste órgão. A comunidade local não respondia à solicitação da escola para colaborar na sua gestão apoiando o conselho pedagógico. Não temos, portanto, representantes do conselho consultivo no conselho pedagógico, neste ano lectivo.

O conselho directivo passou a manter relações com a comunidade apenas através dos contactos com a associação de pais e com os organismos autárquicos.

Na primeira acta, a de planificação do ano lectivo, destaca-se pelo seu interesse no plano pedagógico a referência "à recepção dos alunos do 7º ano unificado (novos alunos da escola) pelos directores de turma e pelos professores da turma, os quais lhes explicarão o funcionamento da escola, o modo de tratamento a usarem com os diferentes elementos da escola e que chamarão a atenção para os aspectos mais importantes no regulamento interno". É um procedimento que não corresponde a qualquer tradição da escola e, por isso, revelador de uma nova

maneira de planificar as questões pedagógicas.

Merece também algum realce o registo de que um delegado "chamou a atenção para a importância de combater o insucesso tendo em vista os resultados do ano anterior".

Neste ano lectivo a escola vai obter o mais baixo nível de insucesso, dos cinco anos analisados. Na última acta referente a este ano lectivo (acta 44^a de 8/7/88), registou-se que "analisados os resultados do terceiro período constatou-se uma melhoria no nível de sucesso dos alunos tendo-se considerado que o insucesso diminuiu em parte em consequência do trabalho feito pelos grupos disciplinares ao longo do ano". Havia razão para celebrar o êxito, pois a percentagem de reprovações caíra dos 22% no ano anterior, para 14%, atingindo o valor máximo de 15,8% no 8º ano e mínimo de 11,2% no 9º ano. É de referir que, a este projecto para reduzir o insucesso, se associou a inspectora pedagógica que "apresentou um projecto na escola a nível dos grupos... (cujo) problema central era combater o insucesso escolar" (acta 36^a de 9/12/87).

A escola parecia ganhar uma certa dinâmica já constatada nas actas do conselho directivo. Contudo, é nesta altura, que aparece documentado nas actas do conselho pedagógico um certo impulso de protesto protagonizado por duas delegadas, uma das quais fora elemento da comissão instaladora (o único elemento que permaneceu na escola como professora). Primeiro, à volta de uma suposta má gestão dos recursos da escola visível nos gastos de papel e nas restrições impostas aos professores na realização de fichas e documentos de apoio, a que a presidente respondeu de forma a que "após troca de informações se ter dado por esclarecida a questão" sem comprovação da acusação produzida (acta 34^a de 14/10/87). Depois, por causa dos horários e da organização das turmas, novas acusações de má gestão o que motivou a elaboração de "um documento pelo conselho directivo refutando

algumas críticas e acusações... reconhecendo que houve de facto falhas e erros em aspectos pontuais. Mas que não pode aceitar que interesses pessoais individualizados se sobreponham aos interesses da escola e dos alunos, aos interesses pedagógicos e às disposições legais. O conselho directivo não aceita ser criticado por pessoas que aceitaram as decisões tomadas em conselho pedagógico, estando presentes e votando-as positivamente ou abstendo-se de tomar posição em tempo útil e lugar oportuno" (acta 36^a de 9/12/87).

Parece legítimo ver aqui documentada a confrontação entre duas linhas perfeitamente distintas de conceber a organização e a prática de gestão da vida escolar. Refira-se que as posições da presidente sempre receberam o apoio maioritário do conselho pedagógico.

Este núcleo de oposição vai manifestar-se pela última vez quando as mesmas duas delegadas vão apresentar a sua demissão de coordenadoras da secção de actividades invocando como causa o facto de o plano da associação de estudantes para o ano lectivo em curso, não ter sido dado a conhecer nem participado à secção que coordenavam para que esta o aprovasse. A presidente interveio para esclarecer a situação, referindo a Lei 33/87 que determina que as associações de estudantes gozem de toda a "autonomia relativamente à elaboração e execução do seu plano e actividades; a presidente censurou as delegadas por se terem demitido... com o pretexto invocado e por elas, sendo professoras efectivas com alguns anos de serviço, terem obrigação de actuarem de forma mais correcta não tomando atitudes sem previamente se esclarecerem sobre o fundamento das decisões que tomavam informando-se se estas não iriam contra a legislação em vigor... e que qualquer dos elementos do conselho directivo as poderia ter esclarecido nesta questão; a presidente esclareceu o conselho pedagógico de que todas as actividades da associação de estudantes eram do conhecimento do conselho

directivo e de que tudo tinha decorrido da melhor maneira. Após estes esclarecimentos as coordenadoras declararam que resolviam continuar a sua acção procurando coordenar as tarefas de maneira mais funcional".

A transcrição é longa mas justificável por nela se confrontarem duas concepções opostas sobre gestão da escola: uma que parece fundamentar as suas posições num direito de autoridade e outra que lhe responde contrapondo a autoridade do direito.

Depois deste incidente, não se encontra mais referência nas actas a qualquer outra situação de confronto parecendo que se esgotou este pólo de contestação.

Continuam as referências nas actas às acções de formação organizadas na escola para os professores, mantendo-se o hábito de, para algumas delas, se recorrer apenas aos professores da escola que as planificavam e orientavam.

Na acta 37ª de 13/1/88, "em cumprimento do Decreto- Lei 211-B/86, o conselho pedagógico é consultado sobre a proposta de orçamento, tendo o conselho directivo apresentado os aumentos a pedir e justificando esses aumentos. Refira-se que, neste e no anterior ano lectivo, a escola conseguiu aumentos significativos da dotação orçamental: para 1988 o aumento correspondeu a uma taxa de crescimento nominal de 50,7% a qual, tomando em consideração o índice de crescimento de preços no consumidor corresponde a um crescimento real de 37,5%. Este crescimento da dotação orçamental permitiu a aquisição de equipamentos para melhorar, quer os serviços de apoio, quer a acção didáctica, como aparece documentado, tanto nas actas do conselho directivo como nas do conselho pedagógico, ao longo deste ano lectivo.

A preocupação de planificar as actividades não se limitou ao cumprimento dos actos mais ou menos rotinados da escola. A planificação das actividades a médio prazo aparece testemunhada na acta 37^a de 13/1/88 e o registo permite verificar como o conselho directivo assumiu a função de motor dessas iniciativas: "O conselho directivo apresentou uma proposta de calendário das próximas reuniões: 20/1, reuniões de grupo; 3/2, reunião dos directores de turma para análise dos resultados do primeiro período; 2/3, acção sobre planificação; 9/3, reuniões de grupo; 16/3, reuniões de directores de turma; 23/3, plenário do conselho pedagógico para serem aprovadas as propostas vindas das reuniões de grupo e de directores de turma".

Para além da planificação feita no princípio do ano, nesta proposta de início do segundo período estão previstas e calendarizadas acções quer para analisar os resultados do trabalho no período anterior, quer para planificar as acções a desenvolver no período em curso. É a primeira vez que tal processo de gestão aparece testemunhado nas actas.

A questão do insucesso escolar levantada logo na primeira reunião do conselho pedagógico neste ano lectivo, aparece constantemente referida nas actas, traduzida na realização de acções tendentes a resolver os altos índices de reprovações apresentados pelos resultados dos anos anteriores. Nesta mesma acta se encontra o registo de que se "fez uma análise comparativa dos resultados do primeiro período deste ano com os do primeiro período do ano anterior; verificou-se alguma melhoria no 7º ano, mas a situação no 8º e 9º anos é preocupante".

Ao contrário do que se lê nas actas dos anos anteriores, não se procurou dar de imediato a explicação pela "falta de preparação dos alunos imputável a atrasos nos anos anteriores"; procuraram-se modos de resolver o

problema solicitando a colaboração da comunidade escolar: "Foram propostas reuniões envolvendo professores e pais de alunos a fim de analisar a questão do insucesso; decidiu-se que os grupos deviam discutir a questão e encontrar estratégias de superação do problema".

A prova de que não se tratava de meras declarações de intenção e que o que era planificado e decidido pelo conselho pedagógico era levado à prática pelas estruturas da organização escolar, encontra-se na acta seguinte ao registar-se que "cada delegado referiu as decisões do seu grupo sobre o insucesso escolar" seguindo-se uma descrição das conclusões a que cada um dos grupos disciplinares tinha chegado.

Para esta questão do insucesso parece ter sido encontrado um meio eficaz para controlar o desenvolvimento do plano de acção: "A presidente informou que a inspectora pedagógica tem estado a analisar os resultados tendo-se mostrado preocupada com o insucesso de algumas disciplinas que irá analisar pormenorizadamente" (acta 38^a de 10/2/88).

Poder-se-ia ser levado a concluir que a presença da inspectora pedagógica é que teria sido o factor que, pela sua interferência, promovera o desencadear do processo tendente à prevenção do insucesso. Mas, se se prestar atenção ao que as actas testemunham relativamente aos anos anteriores, verifica-se que a inspectora também estivera no conselho pedagógico a apresentar projectos semelhantes ao que apresentou neste ano.

Parece, portanto, mais apropriado concluir que a própria dinâmica da gestão provocou o envolvimento da inspectora neste processo orientado para a redução da percentagem de reprovações. Por outro lado, acresce o facto constatado de que, paralelamente, se desenvolveu uma linha de acção que já começara, ainda que timidamente, no ano anterior: as acções de formação para professores. Nesta

acta, a 38^a, aparecem referidas três acções de formação para professores sempre realizadas recorrendo apenas aos professores da escola: "uma sobre sensibilização para o uso dos audiovisuais, já realizada e bastante participada; outra, adiada para o terceiro período, sobre planificação; outra, a realizar por um grupo de formandos do 1º grupo sobre metodologia do ensino da matemática, aberta a todos os professores".

Uma outra linha de orientação das actividades escolares que conheceu algum desenvolvimento foi a das visitas de estudo que, desde o início do ano anterior, tinham começado a ser planificadas e aprovadas pelo conselho pedagógico. Além da visível continuidade das visitas de estudo a empresas e instituições diversas na área da escola, surge agora o projecto de intercâmbio com uma escola de uma localidade bastante afastada, no Alto Alentejo: "A presidente comunicou ao conselho pedagógico que estava tratada a questão da visita de estudo... a qual tinha sido alargada para um convívio entre professores e alunos desta escola e os da escola visitada, com a participação e a colaboração das Câmaras Municipais" (acta 38^a). Esta visita realizou-se com êxito assinalável.

A escola mostra, neste ano lectivo, grande capacidade de participação para os mais variados tipos de actividades como se verifica pelo registo da mesma acta de que "fora da ordem de trabalhos, foi avaliada a realização do chamado dia D (reforma do sistema educativo); verificou-se grande participação de todos os professores; reconheceu-se o interesse de continuar debates deste tipo; propôs-se a realização de duas reuniões para continuar o debate - uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde".

EMISSOR	TIPO DE COMUNICAÇÃO			TOTAIS
	INFORMAÇÕES	PROPOSTAS	DECISÕES	
PR	121	29		150
MA	1			1
FS	3			3
QM	7			7
EV	3			3
EC	2			2
PO	4	1		5
PF	2	1		3
IN	3			3
HI	2	4		6
FI		1		1
GE	3			3
BI	3	1		4
MC	2			2
EL	3	1		4
PA	1			1
TX	3			3
RM	1			1
DT	5	3		8
RA				
IP	9			9
SR	23	25	77	125
TOTAIS	201	66	77	344

QUADRO 31 - Distribuição das comunicações segundo os emissores. Conselho pedagógico. Ano lectivo de 1987/88.

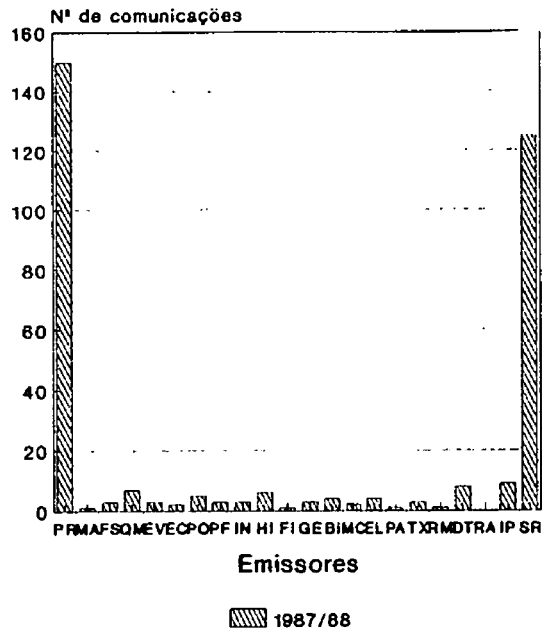
A antes referida preocupação com a planificação da vida escolar, ficou bem testemunhada no facto de, na acta 41^a de 11/5/88, aparecerem já as primeiras referências à necessidade de estabelecer as linhas gerais dos planos a traçar para o próximo ano lectivo, preocupação que continua a manifestar-se na acta de 1/6/88.

No final, as actas começam a registar com algum contentamento os resultados obtidos, não apenas em termos de classificações relativas ao processo de ensino-aprendizagem - embora estes tenham sido avaliados como registando "uma melhoria... tendo-se considerado que o insucesso diminuiu" - mas também quanto a outros êxitos, resultado de uma participação mais activa dos alunos em actividades educativas, como o que se registou na acta 42^a de 1/6/88: "a equipa da escola obteve o primeiro lugar no basquetebol e futebol femininos num torneio inter-escolas organizado pela Câmara Municipal... por sugestão da associação de estudantes, o dinheiro dos prémios foi utilizado para comprar equipamentos tendo o conselho directivo completado a verba necessária". Parece que todos se consideravam parte integrante de um projecto comum.

Pela análise do quadro 31 podemos verificar que, em relação ao ano anterior, ainda se atenuou mais o peso das comunicações atribuídas à presidente como seu emissor (PR), diminuiu também a percentagem das comunicações não referidas a um emissor específico (SR), aumentando a percentagem das comunicações atribuídas aos representantes dos docentes. Estes números parecem apontar para uma participação mais activa destes elementos. Contudo, manteve-se a ausência de participação activa dos representantes dos alunos.

Por outro lado, o gráfico 11 mostra que, embora com valores pequenos, aparece referida a participação de todos os elementos docentes presentes no conselho pedagógico, não havendo destaque assinalável para qualquer um deles.

GRAFICO 11. DISTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO
CONSELHO PEDAGOGICO



Continua a verificar-se que as informações constituem a maior parte das comunicações registadas nas actas, sobrepondo-se pelo número às propostas e às decisões, correspondendo, neste ano, a 58,4% do total de comunicações.

O quadro número 32 permite analisar a distribuição das comunicações segundo os domínios da gestão e das funções específicas que lhe são próprias. Verifica-se uma distribuição da comunicação bastante semelhante à do ano anterior, ou seja, a maioria das comunicações dizem respeito ao domínio pedagógico e mantêm-se a nível reduzido as respeitantes ao domínio institucional e ao domínio de formação.

No domínio pedagógico é assinalável a diminuição de comunicações referidas à função de disciplinar os alunos (DISC), o aumento de comunicações que representam questões relacionadas com a informação sobre legislação (LEGE) e intensifica-se a preocupação com a planificação pedagógica (PLPD) que é bastante significativa se comparada com a do quadro do ano anterior.

Em linhas gerais, em relação ao ano anterior, verifica-se uma certa

unidade nos dois anos respeitantes ao exercício da primeira presidente do conselho directivo.

DOMINIO	CODIGOS FUNÇÕES ESPECIFICAS	TIPOS DE COMUNICAÇÕES			TOTAIS
		I	P	D	
INSTITU- CIONAL	COMU	4			4
	ESOA	4		1	5
	ESPE	2			2
	RLCD		1		1
	RLES	3		2	5
	RLOC	11	1	1	13
	SUBTOTAL	24	2	4	30
PEDAGO- GICO	AVAL	39	13	17	69
	ACTV	10	8	10	28
	DISC	2			2
	LEGE	16	2		18
	ORES	61	14	15	90
	ORCP	16	3	8	27
	PLPD	23	19	17	59
	SUBTOTAL	167	59	67	293
FORMAÇÃO	FORM	10	5	6	21
TOTAIS		201	66	77	344

QUADRO 32 - Distribuição das comunicações pelas funções específicas. Conselho pedagógico. Ano lectivo de 1987/88.

ANO LECTIVO DE 1988/89

A primeira observação que ressalta da leitura das actas é a sua maior extensão como já tinha sido antes referido. Mas esta extensão quanto ao número de páginas não corresponde a um aumento significativo dos registos quando transferidos para indicadores de conteúdos merecedores de análise diferenciada.

Na acta da primeira reunião dirigida pelo novo presidente, a acta 45^a de 12/9/88, apresenta uma extensa sequência de informações transmitidas pelo presidente que, aliás, são quase as mesmas que ele tinha transmitido na reunião do conselho directivo.

A maior parte dessas informações noticiam factos ou decisões de carácter administrativo relacionadas com o arranque do ano lectivo. A única decisão significativa registada nesta acta foi a da constituição da secção de formação do conselho pedagógico e proposta de substituição da anterior secção de coordenação das actividades curriculares e extra-curriculares pela secção de coordenação do plano de escola.

À primeira vista, a mudança de titularidade faz supôr uma mudança de objectivos e de competências. Contudo, ao longo do ano lectivo, serão poucas as referências às actividades promovidas por esta secção e, essas actividades, não diferem das que eram realizadas nos anos lectivos anteriores.

Também, no que respeita à secção de formação, as referências nas actas testemunham uma diminuição de realizações. Na acta 47^a de 9/9/88, há a informação de que "no final do segundo período haveria uma acção de formação com o tema 'Sensibilização anti-alcoólica' que deveria ser preparada e realizada pelos professores de biologia e de química". Na acta 50^a de 15/12/89, é noticiada

uma acção de formação sobre "comunicações interplanetárias a organizar por um formando do primeiro grupo", não havendo depois qualquer indicação de que tenham sido de facto realizadas. Na acta 51ª de 8/3/89, há referência a uma proposta de acção de formação sobre "utilização dos computadores no ensino da história" da qual também não ficou registo a comprovar a sua realização.

Para além do carácter esporádico destas iniciativas que não aparecem estruturadas num plano de formação, ressalta o desvio da temática de incidência pedagógica das acções de formação realizadas nos anos anteriores para temas muito diferentes e algo surpreendentes numa perspectiva de formação de professores. Na acta 50ª de 15/12/89 lê-se que "a secção de formação decidiu que as semanas das disciplinas passem a utilizar a sala de convívio para as exposições para evitar ocupar a biblioteca...".

Logo, esta secção do conselho pedagógico parece ter desviado a sua actuação do plano específico da formação dos docentes para o da planificação de outras actividades. Só no final do ano lectivo, na acta 56ª de 12/7/89, aparecem referidas cinco propostas de acções de formação a levar a efeito no ano seguinte, no âmbito do plano de formação. Mas, significativamente, esta reunião do conselho pedagógico já foi dirigida pelo presidente do terceiro conselho directivo eleito e, portanto, já dentro do exercício de uma nova equipa de direcção da escola.

O que mais surpreende no que respeita às actividades programadas no conselho pedagógico, no ano em análise, é a falta de unidade de acção quando se trata da concretização dessas actividades como está directamente testemunhado na acta 46ª de 12/10/88, ou seja, logo no início do ano lectivo: "as acções do plano de escola são da responsabilidade dos grupos que as propuseram". Os processos de acção global que ano anterior envolviam toda a escola em torno de

realizações como a BANDESSAC, deram lugar a projectos individualizados que aparecem nas actas referidos como "semanas das disciplinas".

Quanto à secção coordenadora do plano de escola, da qual "foi decidido que fizessem parte todos os elementos do conselho pedagógico que não integrassem a secção de formação" e que devia promover as actividades extra-curriculares a realizar na escola, há na acta 48^a de 7/12/88, o registo de que "a mesma coordenadora (do plano de escola) apresentou o calendário das actividades no final do período: futebol, taekwon-don, ping-pong, atletismo, teatro, concurso de dança, rally-paper para professores, almoço convívio de professores e funcionários"; na acta 49^a de 11/1/89, refere-se que "o professor que frequentou um curso de formação de monitores subsidiado pela Câmara Municipal passará a realizar treinos ao sábado de manhã". E é tudo no que respeita a actividades.

Quanto à participação dos alunos, não há qualquer referência à sua presença nas actas do conselho pedagógico, neste ano lectivo. Na acta 47^a de 9/11/88, é dada a informação da data da eleição para a associação de estudantes e na acta 50^a escreveu-se que "um professor apresentou um projecto da associação de estudantes para a realização de um espectáculo musical". Esta é a única referência à participação dos alunos e aparece referida como necessitando da mediação de um professor para ser apresentada aos órgãos de gestão. Mais adiante, a mesma acta informa que "o presidente referiu os aspectos negativos implicados nesta realização". A proposta foi reprovada por unanimidade.

A participação dos representantes dos pais no conselho pedagógico neste ano foi nula não havendo qualquer indicação de que tivesse sido feita qualquer tentativa para que fosse constituído o conselho consultivo, no qual teria assento o representante da associação de pais e que, assim, de forma directa ou não, teria alguma representação no conselho pedagógico.

Há uma única referência nas actas do conselho pedagógico deste ano lectivo a relações dos órgãos de gestão com a Associação de Pais e de Encarregados de Educação quando, segundo a acta 47^a de 9/11/88, "a associação de pais apresentou ao conselho directivo uma queixa contra um professor que sistematicamente não cumpre os toques de entrada e saída, não cumprindo os horários" e que estão "os encarregados de educação e os empregados da escola fazem reparos constantes a professores que não cumprem os cinquenta minutos de aula". Na acta 48^a de 7/12/88, refere-se o caso de "uma carta da encarregada de educação de uma aluna que põe em causa uma professora". Este caso, apresentado inicialmente como uma questão fundamentalmente pedagógica, pois que era contestado o método da professora e os seus critérios de avaliação, foi transformado numa questão de indisciplina pois que "alguns delegados levantaram o problema da responsabilidade de alguns alunos da turma que, nesta questão, chegaram mesmo a prestar falsas declarações". O problema que esta carta levantou vai aparecer em várias actas até ao final do ano, com troca de cartas entre a professora e o conselho directivo, a encarregada de educação e o conselho directivo, a professora e a inspectora pedagógica. Mas nunca foi realmente resolvido acabando por se chegar ao fim do ano sem qualquer solução. Este é um dos episódios que aparece envolvendo algum conflito, nas actas do conselho pedagógico deste ano lectivo.

Contudo, para além da já referida queixa dos empregados sobre os professores que não cumprem os horários, convém referir também as queixas dos professores "contra a maneira como alguns funcionários tratam os professores revelando falta de correcção e desrespeito" e a que é contraposto "o modo pouco apropriado como alguns professores tratam os funcionários (acta 48^a). Se não é a guerra declarada, é, pelo menos, o conflito latente.

Há ainda referências várias ao descontentamento dos grupos com a organização dos serviços e o funcionamento da escola: o delegado que "expressou o seu desagrado quanto à recepção aos novos professores, o que "reclamou dos horários alegando que tinham sido alterados para beneficiar um professor", o desaparecimento de "materiais e aparelhos duma sala de aula" sem que se tenha encontrado justificação ou explicação, os delegados que "criticaram, por anti-pedagógica, a distribuição dos horários..." são outros indícios de conflito.

No aspecto disciplinar é detectável uma certa mudança na forma de referir e de tratar os casos de indisciplina. Quando da altura crítica do carnaval "foram adoptadas medidas preventivas para evitar os distúrbios usuais da época... foi decidido passar a haver maior controlo de entradas e saídas da escola e das salas de aula" (acta 49^a de 11/1/89), ou seja, aumentou-se a vigilância mas sem se enquadrar a agitação dos alunos porque, como se regista na acta 50^a "no que respeita aos plano de actividades o presidente informou que as que estavam previstas para o carnaval não tinham planificadas pelo que não se podiam realizar". Provavelmente, em consequência, nesse período registaram-se vários conselhos disciplinares e foram aplicadas penas de suspensão de um a três dias a vários alunos. Aliás, nas actas do conselho pedagógico, neste ano lectivo, é visível um agravamento quer no que respeita ao número de conselhos disciplinares quer no que respeita às penas aplicadas.

Verifica-se também alguma diferença na maneira de analisar a questão do insucesso escolar. Ainda que, desde a primeira classificação dos alunos no final do primeiro período, tivesse havido indicações de agravamento do insucesso, não se registou qualquer iniciativa de carácter preventivo ou de remediação. Voltam a aparecer justificações semelhantes às encontradas nas actas referentes ao período de exercício da comissão instaladora: "as baixas classificações nas

turmas... se deviam ao facto de os alunos, com poucas excepções, serem muito pouco interessados", "a delegada... referiu que os professores do grupo justificam isso por os alunos já virem com atrasos dos anos anteriores", "a responsabilidade é da distracção e falta de aplicação no trabalho pelos alunos" (acta 49^a).

Numa palavra, a culpa voltou a ser totalmente imputada aos alunos. Como solução, "foi também unânime a decisão de que a avaliação no final do segundo período deverá obedecer a critérios mais rigorosos dos que foram exigidos no primeiro período" (acta 51^a). Apertaram-se os regulamentos: "o conselho pedagógico aprovou por maioria a proposta que determina que após seis faltas de material, o aluno seja levado a conselho disciplinar aplicando-lhe as sanções previstas na portaria 679/77" (acta 52^a).

Verifica-se a intervenção da "inspectora pedagógica que reparara na elevada percentagem de negativas... e que estava a indagar as causas dos altos índices de insucesso". Isto provocou a reacção dos representantes de alguns grupos que "expressaram a sua indignação por se instituir que só algumas disciplinas possam apresentar altos índices de insucesso sem que por tal se levantem questões, não se seguindo um critério igual para todas as disciplinas" (id.), ou seja, a resposta ao agravamento do insucesso foi a reivindicação de igualdade de direito a reprovar, sem reparos nem restrições. A reacção chegou mesmo ao ponto de um delegado ter pedido "esclarecimentos sobre os motivos do frequente aparecimento na escola da inspectora pedagógica". Este registo permite reforçar a explicação dada no ano anterior para a eficácia da gestão na promoção do sucesso escolar, excluindo a hipótese de tal se poder atribuir à pressão da inspectora.

Esta mudança na maneira de encarar a questão do insucesso que parece não ter encontrado qualquer reacção ou oposição da parte do presidente aparece reflectida nos resultados finais: as reprovações neste ano lectivo atingiram

21,3% em média, o que corresponde a um agravamento significativo em relação aos 14% do ano anterior. O nível de insucesso regressou a números semelhantes aos verificados nos primeiros anos analisados.

Outra questão de incidência pedagógica é o das visitas de estudo, as quais nos dois anos lectivos anteriores tinham sido organizadas atendendo aos objectivos pedagógicos das diversas áreas curriculares, recorrendo às disponibilidades locais, sem implicarem grandes deslocações nem grandes despesas. As visitas de estudo regressam agora à perspectiva que as informava no tempo da comissão instaladora pois que voltam a ser referidas nas actas como viagens em excursão. A acta 52ª refere "uma visita de estudo a Peniche", outra "do 12º ano ao Gerês" e o delegado do 5º grupo propôs uma "visita a Évora". Torna-se difícil justificar o critério pedagógico de tais visitas de estudo se comparadas às do ano anterior a empresas fabris, a serviços municipais, ao museu local, etc.

As relações do conselho pedagógico nem sempre decorreram pacificamente neste ano lectivo, pois, além das críticas à organização desenvolvida pelo conselho directivo que já foram referidas, em duas vezes aparecem claramente divergências como no caso da acta 49ª de 11/1/89 em que, apesar do presidente ter explicado que não havia condições para o seu funcionamento, o conselho pedagógico aprovou uma nova opção para o 9º ano. Ora, o presidente limitou-se a fazer declaração de voto quando, na realidade, havia fundamento para, segundo o dever que lhe era imposto pela legislação, levantar a questão no conselho directivo a fim de ser exposta à apreciação da Direcção Regional de Educação.

Outra situação semelhante ocorreu no final do ano quando o presidente, a propósito da decisão quanto aos critérios de avaliação, acabou isolado na votação contra a posição do conselho pedagógico e do conselho directivo, como

já foi verificado aquando da análise das actas do conselho directivo. Ora, também aqui convém referir a passividade do presidente, tanto mais que a proposta aprovada pelos dois órgãos de gestão era de legalidade muito discutível e porque implicava grande prejuízo para a transição de ano de alguns alunos. É mesmo legítimo supôr que, apresentado o caso à instância superior, esta tivesse anulado por ilegítima, a decisão tomada pelo conselho pedagógico e confirmada pelo conselho directivo. Era, portanto, dever do presidente assegurar a legitimidade e defender o interesse dos alunos colocado em risco pela decisão destes órgãos (v. acta 54^a de 21/6/89, ponto 3).

Convém, a terminar a análise do conteúdo das actas deste ano lectivo, referir um caso registado na acta 52^a de 19/4/89 pelo que ele tem de significativo. O Despacho 8/SERE/89 fora divulgado em fotocópias distribuídas pelo presidente aos representantes numa reunião anterior do conselho pedagógico para que este fosse discutido e analisado pelos grupos disciplinares a fim de se fazer depois a sua apreciação no conselho pedagógico.

Na acta de uma reunião seguinte (acta 54^a) encontra-se a explicação do que se vai seguir: "o presidente declarou entender que se devia assumir a votação e esperar pela decisão do conselho directivo, no entanto, uma vez que as escolas têm autonomia para reformularem pontos do despacho 8/SERE/89, deixaremos para o próximo conselho pedagógico a definição do ponto que trata das atribuições do delegado de grupo".

É difícil entender esta atitude e perceber em que documento legislativo se poderá ter fundamentado esta ideia transmitida pelo presidente aos dois órgãos de gestão da escola, apreciada por todo o corpo docente, sem que alguém tenha levantado objecções a uma interpretação deste teor.

De qualquer modo, deixando de parte este problema de fundo, analisemos apenas a principal decisão tomada para alterar o referido despacho: "exclusão do representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação uma vez que esta já faz parte do conselho consultivo e tendo em conta... o carácter confidencial de alguns assuntos". Significativa esta reacção reveladora da mais assumida concepção duma "escola dos professores", excluindo do direito à participação o representante de um dos sectores da comunidade educativa. Além disso, a justificação de que passaria a haver dupla representação era injustificável, tanto mais que nesta escola já não havia conselho consultivo em funcionamento desde há dois anos lectivos e, no único ano em que houve um representante do conselho consultivo, este tivera uma participação bastante passiva mas cooperante. Aliás, os registos das actas revelam que, nesta escola, a associação de pais sempre se revelou disposta a colaborar de forma activa e positiva na resolução dos problemas.

O quadro 33 permite constatar que a distribuição das comunicações pelos emissores aos quais são referidas, revela que houve, neste ano lectivo, um aumento do peso das informações (passaram de 58% do total de comunicações no ano anterior, para 65%) e uma ligeira redução das decisões (de 22,5% para 21,5%). Aumentou o número de comunicações atribuídas ao presidente sobretudo no que respeita às informações. Houve uma redução do número de propostas apresentadas pelo presidente ao conselho pedagógico (no ano anterior a presidente apresentara 44% do total das propostas, neste ano o presidente apresentou apenas 26,5%).

Nota-se a total ausência da inspectora pedagógica nas reuniões do conselho pedagógico embora, segundo as actas, tenha estado muito presente na escola.

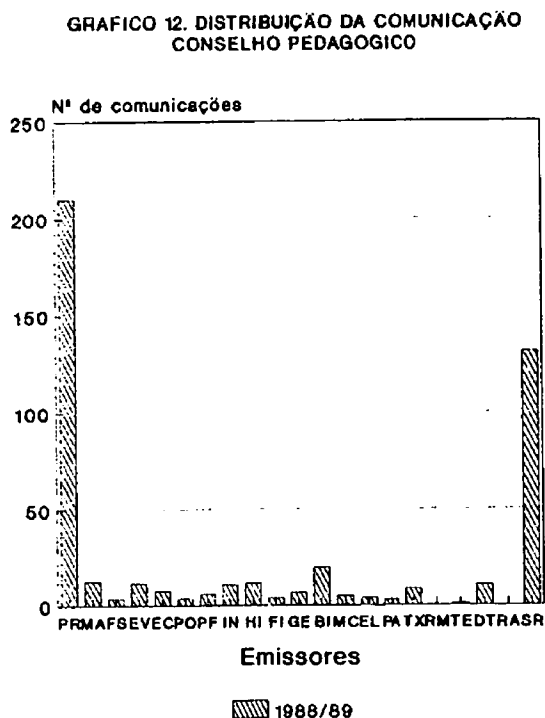
EMISSOR	TIPO DE COMUNICAÇÃO			TOTAIS
	I	P	D	
PR	193	17		210
MA	7	6		13
FS	3	1		4
EV	10	2		12
EC	7	1		8
PO	2	2		4
PF	5	1		6
IN	8	3		11
HI	7	5		12
FI	3	1		4
GE	2	5		7
BI	14	6		20
MC	2	3		5
EL	4			4
PA	3			3
TX	6	3		9
RM				
TE	1			1
DT	8	3		11
RA				
SR	24	5	102	131
TOTAIS	309	64	102	475

QUADRO 33 - Distribuição das comunicações segundo os emissores. Conselho pedagógico. Ano lectivo de 1988/89.

Não há indicações da participação dos alunos pelo que é justo supô-los muito ausentes e, se presentes, não participantes.

Quanto aos representantes dos professores regista-se um acréscimo de comunicações mas, diferentemente do que acontecera nos anos anteriores em que a distribuição das comunicações entre eles era bastante nivelada, neste ano lectivo, realçam-se pela quantidade de comunicações os delegados de biologia (BI) com 20 comunicações, de matemática (MA) com 13, de educação visual (EV) e de história (HI) com 12 cada um deles e da coordenadora dos directores de turma (DT) com 11. Todos os outros apresentam uma participação muito reduzida ou nula. Convém sublinhar a menor liderança do presidente que tomou menos vezes a iniciativa de propôr actividades e apresentar projectos.

A análise feita é reforçada pela leitura do gráfico 12 que permite visualizar na globalidade a distribuição das comunicações pelos emissores.



DOMINIO	CODIGOS FUNÇÕES ESPECÍFICAS	TIPOS DE COMUNICAÇÕES			TOTAIS
		I	P	D	
INSTITU- CIONAL	COMU	6			6
	ESOA	3	1	1	5
	ESPE	1			1
	RLCD	23		3	26
	RLES	1			1
	RLOC	10			10
	SUBTOTAL	44	1	4	49
PEDAGO- GICO	AVAL	59	13	14	86
	ACTV	32	7	20	59
	DISC	9	1	3	13
	LEGE	2		1	3
	ORES	112	11	17	140
	ORCP	8	3	17	28
	PLPD	30	14	22	66
	SUBTOTAL	252	49	94	395
FORMAÇÃO	FORM	12	14	4	30
TOTAIS		308	64	102	474

QUADRO 34 - Distribuição das comunicações pelas funções específicas. Conselho pedagógico. Ano lectivo 1988/89.

O quadro 34 mostra que o domínio pedagógico continua a predominar, o que está de acordo com a natureza deste órgão de gestão, mantendo-se a níveis pouco significativos tanto o domínio institucional, mais próprio do conselho directivo, como o domínio da formação. Quanto a este, realce-se a sua fraca expressão por se tratar de uma função específica e exclusiva do conselho pedagógico: a formação do corpo docente. A propósito, refira-se que esta função parece ter sido desempenhada de forma deficitária em todos os anos analisados.

Em relação ao ano anterior, realce-se o acréscimo das comunicações referidas à função de organização geral da escola (ORES), das questões relacionadas com a avaliação (AVAL) e com a planificação de actividades de tipo não curricular (ACTV), a diminuição percentual das questões referidas à função de planificação da actividade pedagógica (PLPD), a quase ausência de referências à informação sobre legislação (LEGE) e o acréscimo de comunicações respeitantes a problemas de indisciplina (DISC).

No domínio institucional destaque-se o acréscimo de comunicações referidas à função de relações entre o conselho pedagógico e o conselho directivo (RLCD).

Ainda que haja um maior número de informações no que repeita à função de formação dos docentes, o conselho pedagógico tomou, neste ano lectivo, menos decisões sobre a formação (FORM) do que tinha tomado no ano anterior (em comparação com este, passou de 28,5% do total das decisões para 13,3%).

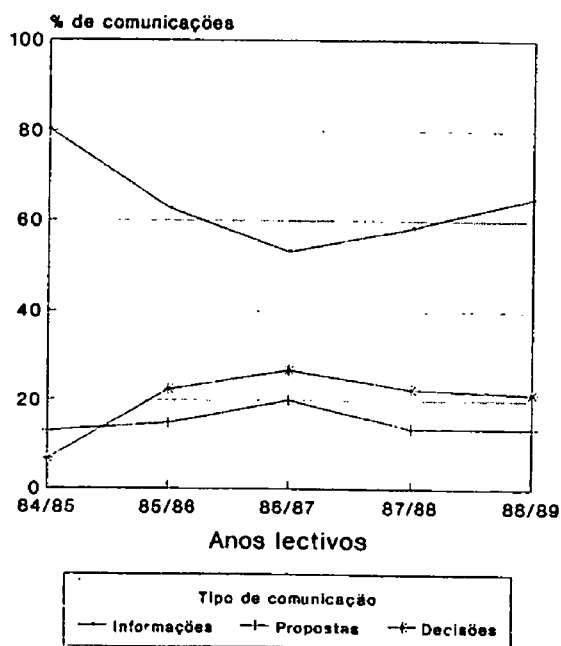
Em conclusão, convém ressaltar que, em linhas gerais, a distribuição das comunicações segundo as funções, neste ano lectivo, apresenta grandes diferenças em relação aos dois anos lectivos anteriores, e apresenta algumas semelhanças com os anos de exercício da comissão instaladora.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS ACTAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO

ANOS	1984/85		1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		TOTALS	
TIPOS DE COMUNICAÇÃO	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
INFORMAÇÕES	179	80.3	114	62.7	149	53.2	201	58.4	309	65.1	952	63.3
PROPOSTAS	29	13.0	27	14.8	56	20.0	66	13.5	64	13.5	242	16.1
DECISÕES	15	6.7	41	22.5	75	26.8	77	22.4	102	21.5	310	20.6
TOTALS	223	100.0	182	100.0	280	100.0	344	100.0	475	100.0	1504	100.0

QUADRO 35 - Resumo da distribuição das comunicações. Conselho pedagógico

GRAFICO 13. RESUMO DA DISTRIBUIÇÃO DAS COMUNICAÇÕES - CONSELHO PEDAGOGICO



O quadro 35 apresenta a análise comparativa dos cinco anos analisados no que respeita à distribuição dos indicadores recolhidos das actas do conselho pedagógico, pelos tipos de comunicação. A leitura dos números e a representação no gráfico das respectivas percentagens, permite constatar algumas diferenças significativas.

No primeiro ano, o do arranque da escola e primeiro do exercício da comissão instaladora, o corpo docente era totalmente constituído por professores de colocação provisória e sem profissionalização. Essa condição parece reflectir-se no desempenho do conselho pedagógico que terá funcionado como um mero órgão de circulação de informação, sendo muito poucas as propostas e as decisões, o que revela a fraca capacidade deste órgão para assumir as suas responsabilidades de gestão.

No segundo ano, com a chegada dos primeiros professores do quadro de efectivos da escola, atenuou-se a diferença entre a percentagem das informações e a das propostas/decisões o que indica uma intensificação da participação do conselho pedagógico nos actos de gestão da escola.

Com a eleição do primeiro conselho directivo parece acentuar-se ligeiramente esta tendência. A percentagem de informações atingiu o seu valor mais baixo, crescendo ligeiramente a percentagem de propostas e de decisões. Neste ano, o corpo docente manteve a tendência para aumentar o número de professores profissionalizados, mas o conselho directivo, devido à fragilidade da equipa que o integrava, não revelou grande capacidade de gestão enquanto colectivo. O gráfico, ao mostrar uma aproximação entre os valores referentes às informações e às propostas/decisões, indica um acréscimo do desempenho do conselho pedagógico como órgão de gestão.

Esta leitura parece legitimada se se atender aos valores respeitantes ao ano seguinte (1987/88), no qual uma equipa coesa e empenhada na gestão, ao nível do conselho directivo, vai dinamizar a vida organizativa da escola. Cresceu ligeiramente o número de informações, na sua maioria da responsabilidade da presidente, como se verificou na análise ano por ano. Mantiveram-se quase ao mesmo nível as percentagens de propostas e de decisões.

O ano de 1988/89, que corresponde à manutenção da mesma equipa de conselho directivo mas com mudança de presidente, mostra curiosamente características muito diferentes das do ano anterior e uma não menos curiosa tendência para se assemelhar aos valores dos anos iniciais, os da comissão instaladora, com o acentuar do predomínio das informações sobre as percentagens de propostas e de decisões.

Os valores revelam uma tendência, que sempre apareceu na leitura das actas, para a desvalorização da acção do conselho pedagógico como órgão de gestão, passando a funcionar como órgão de circulação de informação e de decisões tomadas pelo conselho directivo.

De qualquer modo, os valores apresentados pelo quadro e a sua análise gráfica, denunciam as mudanças internas verificadas neste órgão de gestão, quer no que respeita aos elementos que o foram integrando, quer no que respeita ao que terá sido um diferente estilo de liderança implicado pelos diferentes elementos que ocuparam a presidência do conselho directivo e do conselho pedagógico.

O quadro 36 permite fazer a análise comparativa dos cinco anos da acção do conselho pedagógico, através da distribuição dos indicadores retirados das actas, pelos seus diversos emissores - presidente (PR) e representantes (RP) - considerando separadamente as informações (INFORM.) e as propostas

(PROPOS.). Não tinha significado considerar, a este nível, as decisões porque estas, sendo resultado de actos colectivos, nunca estão referidas a qualquer emissor.

ANOS		1984/85		1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		TOTAIS	
TIPOS DE COMUNICAÇÃO		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
INFORM.	PR	115	64.2	76	66.7	111	74.5	121	60.2	193	62.5	616	64.7
	RP	64	35.8	38	33.3	38	25.5	80	39.8	116	37.5	336	35.3
PROPOS.	PR	16	55.2	5	18.5	27	48.2	28	43.9	17	26.6	94	38.8
	RP	13	44.8	22	81.5	29	51.8	37	56.1	47	73.4	148	61.2

QUADRO 36 - Análise comparativa das comunicações referidas ao presidente e aos representantes. Conselho pedagógico.

GRAFICO 14. RESUMO DAS INFORMAÇÕES
SEGUNDO O EMISSOR - CONSELHO PEDAGOGICO

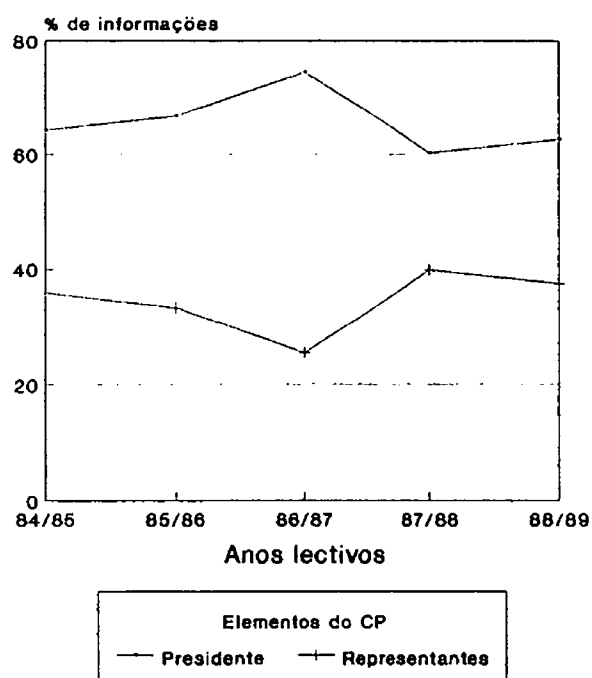
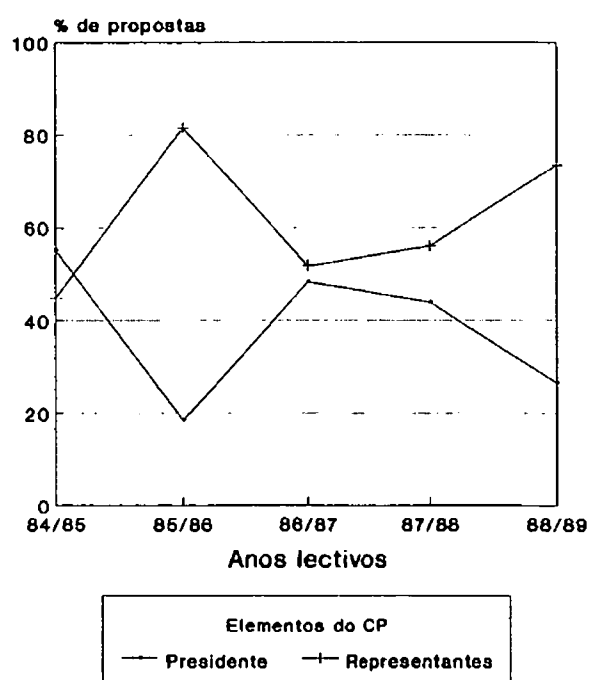


GRAFICO 15. RESUMO DAS PROPOSTAS
SEGUNDO O EMISSOR - CONSELHO PEDAGOGICO



No que respeita à distribuição das informações, o gráfico 14 revela o predomínio constante do presidente mas as percentagens mudam significativamente de ano para ano, destacando a importância assumida pelo conselho pedagógico no ano de 1986/87, o que confirma a já referida necessidade de este órgão compensar a fragilidade da equipa do conselho directivo. A própria presidente aparece nas actas como tendo privilegiado o conselho pedagógico como órgão definidor dos actos de gestão.

A análise do gráfico 15, respeitante à evolução das percentagens de propostas, mostra que nos anos de 1986/87 e 1987/88, correspondentes ao exercício da primeira presidente eleita, teria sido mais intensa a solicitação das decisões do conselho pedagógico, pois foi nesses dois anos que a presidente apresentou mais propostas neste órgão de gestão. Os valores mais baixos correspondem precisamente ao segundo ano de exercício da comissão instaladora e, mais uma vez acentuando a semelhança, ao ano de gestão do presidente substituto, o ano de 1988/89.

Outro aspecto que aparece nas actas do conselho pedagógico a merecer uma análise diferenciada, são as referências aos resultados da avaliação dos alunos, quer no final dos períodos, quer no final dos anos lectivos. Já foi antes referido que o problema do insucesso foi constituído como tema central das preocupações da gestão no período de exercício da presidente eleita para o primeiro conselho directivo, com principal incidência no seu segundo ano de exercício.

Em contrapartida, tanto durante o exercício da comissão instaladora, como no último ano analisado, ou seja, o que corresponde ao exercício do presidente escolhido em substituição, a preocupação com o insucesso não teve

qualquer impacto em termos de planificação e desenvolvimento das acções de gestão quer da parte do conselho directivo, quer da parte do conselho pedagógico.

Através da leitura das actas foi possível verificar que o problema do insucesso teve esse tratamento diferenciado pelas várias equipas de gestão.

As actas e, sobretudo, os documentos que lhe estavam anexos (quadros e gráficos de análise dos resultados), permitiram organizar o quadro 37 no qual se faz a análise evolutiva das percentagens de reprovações ao longo dos cinco anos observados. Consideraram-se apenas os resultados dos três anos do curso unificado porque o conselho pedagógico nunca analisou os resultados das turmas do curso complementar.

ANOS DE ESCOLARIDADE ANOS LECTIVOS	7. ^o (%)	8. ^o (%)	9. ^o (%)	MEDIA GERAL (%)
1984/85	35.0	38.0	18.0	30.0
1985/86	28.0	23.4	18.0	23.0
1986/87	28.0	30.0	8.0	22.0
1987/88	13.7	13.8	11.2	14.0
1988/89	22.0	24.6	16.5	21.3

QUADRO 37 - Reprovações dos alunos.

A análise qualitativa e quantitativa do conteúdo das actas aponta o ano de 1987/88 como sendo, dos cinco analisados, aquele em que houve uma acção

mais planificada e mais empenhada tanto dos dois órgãos de gestão tomados colectivamente, como, e principalmente, do elemento que lhes é comum, o presidente. Esse é também o ano em que se verifica uma maior participação dos outros elementos, representantes da comunidade escolar.

Significativamente, esse é o ano em que o insucesso escolar atingiu o seu valor mais baixo, voltando a subir logo que, no ano de 1988/89, mudou o presidente e, com ele, a prática de gestão.

CONCLUSÃO

O estudo que agora se apresenta pretendeu analisar a escola como sistema em si mesmo. Recolheu, organizou e analisou um conjunto de informações que pudessem servir de base a um projecto de estabelecimento escolar iniciador de um tipo de clima e de cultura organizacional propícios a uma mudança cultural integradora de comportamentos e de práticas de gestão e de participação mais democráticas e mais educativas.

Apesar de metodologicamente se ter optado pela análise particular das acções e dos processos desenvolvidos em apenas algumas das suas componentes organizacionais, num determinado período de tempo e testemunhadas por um determinado tipo de documentos, foi a unidade global escola que se pretendeu conhecer.

As escolas carecem de elementos de informação e de avaliação que lhes propiciem o seu auto-conhecimento. Este é fundamental para que nelas possam surgir melhores ambientes de aprendizagem e desenvolver melhores projectos pessoais e profissionais.

As escolas necessitam de aprender a ler a sua própria realidade. Necessitam de criar um sistema de informação sobre si mesmas para se dotarem da capacidade de previsão, de planificação e de acção orientada segundo objectivos precisos.

No momento em que, projectada a reforma do sistema educativo, se procura levar à prática a sua implementação, convém lançar um olhar sobre as estruturas e os comportamentos organizacionais presentes nas práticas e nas tradições das escolas.

Torna-se necessário confrontar essas práticas e essas tradições com os projectos contidos nos regulamentos, de modo a poder-se ajuizar do seu grau de adequação e da sua compatibilidade, de modo a prever resistências e a demover obstáculos à aceitação das mudanças pelas organizações a que elas se destinam.

Até 1974, a gestão nas escolas de ensino secundário processou-se segundo um modelo racional, burocrático-mecanicista e centralizador, cuja função era a de assegurar a uniformidade do sistema, fazendo com que ele funcionasse do mesmo modo em todas as escolas e em todo o território nacional.

As escolas secundárias funcionavam como agrupamentos de salas de aula e de turmas, de anos de escolaridade e de ciclos escolares federados sob a gestão tutelar e centralizada na figura do director-reitor.

As origens da escola que agora temos resultam de um processo que, quanto à estrutura, organização e gestão, teve o seu começo no século XIX. Ao longo de reformas quase sempre mais anunciadas do que realizadas, foi-se definindo um modelo que, a partir de certa altura, se viu sujeito à pressão mais ou menos constante, por vezes explosiva, das mudanças que, da sociedade, passavam para o sistema educativo.

À massificação da população escolar explosiva no pós-guerra, à insuficiência dos equipamentos e dos recursos humanos, ao desfasamento entre os avanços tecnológicos e os programas escolares, à crescente necessidade de formação para novas funções sociais e segundo novos métodos e novos conteúdos, a escola respondia com a ineficácia de um aparelho administrativo centralizador e burocrático, criado mais para garantir a permanência, do que para entender e promover a mudança.

A partir de 1974, tornou-se necessário configurar o modelo de gestão das escolas às mudanças efectuadas na sociedade.

No preâmbulo do Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro, declarava-se a necessidade de preencher o vazio legislativo criado pela nova situação social. Reconhecia-se a necessidade de "colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar".

Passados mais de quinze anos, é chegada a altura de apreciar as modificações que tal projecto legislativo introduziu nas práticas e nos hábitos das escolas no que respeita à gestão participativa e democrática que nele se propunha.

Esse projecto apresentava a intenção de implantar um modelo de direcção colegial e representativa, segundo o princípio da elegibilidade dos representantes dos diferentes sectores para os diversos órgãos de gestão: um conselho directivo que asseguraria o exercício da autoridade administrativa, com uma extensão no conselho administrativo para as questões de orçamento e de contabilidade; um conselho pedagógico definido como o órgão a quem "incumbe a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino", tendo como seus órgãos de apoio os "conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade".

Estes órgãos que resultavam de um acto de eleição, deviam contudo funcionar no quadro legal de uma escola sem autonomia, dependendo em todos os aspectos das determinações dos organismos centrais. Esta era, entre outras, uma das mais profundas contradições do modelo de gestão.

Em todos estes órgãos predomina a presença dos professores. Para os outros sectores da "comunidade escolar" a representação ou era escassa, ou era inexistente.

O conselho directivo "será constituído por três ou cinco

representantes do pessoal docente, conforme se trate de estabelecimento cuja frequência não exceda os mil alunos ou ultrapasse este número, dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente". Só aos membros docentes era conferida a capacidade de exercerem os cargos de presidente, vice-presidente e secretário, nos quais eram auxiliados pelos outros dois elementos docentes, os vogais, no caso de estes existirem.

A representação dos discentes é condicionada: só poderão ser representados por alunos dos cursos complementares.

O pessoal não docente terá apenas um representante o qual "será eleito de entre e por todos os elementos do pessoal técnico, administrativo e auxiliar".

"O conselho pedagógico será constituído pelo presidente do conselho directivo, por um professor delegado de cada grupo... e por delegados dos alunos, um por cada ano".

Repare-se no tipo de representatividade que, não pressupondo qualquer proporcionalidade, origina que quer um grupo que integre muitos professores, quer uma disciplina que integre apenas um, tenham a mesma representação e a mesma capacidade de decisão no conselho pedagógico. Daí resultou que, em certas escolas, como aconteceu efectivamente na escola analisada, o conselho pedagógico pudesse funcionar com uma maioria de membros que não representavam realmente a maioria dos professores da escola e que, uma vez que algumas disciplinas eram, em muitos casos, leccionadas por professores não profissionalizados, fossem professores em exercício eventual da docência, a tomarem, por maioria, as decisões no conselho pedagógico.

Neste órgão não há qualquer lugar à representação do pessoal não docente e a "comunidade escolar" não integrava os pais e os encarregados de

educação, os quais não tinham qualquer representante nos órgãos de gestão da escola.

O decreto-Lei 769-A/76 manteve-se até hoje como o documento base das escolas secundárias. Foi regulamentado pela Portaria 677/77 de 4 de Novembro no que respeita ao conselho directivo; sofreu algumas alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 376/80 de 12 de Abril no que se referia à constituição e funções do conselho pedagógico e seus órgãos de apoio. O regulamento do conselho pedagógico, foi primeiramente definido pela Portaria 679/77 de 8 de Novembro, a qual foi revogada pela Portaria 970/80 de 12 de Novembro. O Decreto-Lei 211-B/86 de 31 de Julho introduziu-lhe algumas modificações. Com a publicação do Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro, foi definido um novo regulamento dos conselhos pedagógicos e seus órgãos de apoio, de acordo com o chamado decreto da autonomia, o Decreto-Lei 43/89 de 7 de Fevereiro.

Com a publicação do Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio, foi definido "o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário", com a ressalva de que "a sua aplicação se efectuará progressivamente em regime de experiência pedagógica". Entretanto, o Decreto-Lei 769-A/76, continua em vigor em todas as escolas não incluídas nesse regime experimental.

No que respeita à representatividade dos diversos sectores da comunidade escolar, não se verificaram, até ao presente, diferenças significativas. Apenas o Decreto-Lei 211-B/86 criou um novo órgão de apoio ao conselho pedagógico - o conselho consultivo - o qual integraria os representantes das associações de pais e de estudantes, da autarquia, das associações culturais e recreativas, dos interesses sócio-económicos, o delegado de saúde, o psicólogo e a

assistente social. Era o primeiro passo no sentido de promover a interacção escola-comunidade envolvente. Este órgão tem a capacidade de emitir pareceres e pode participar, através do seu representante escolhido, nas reuniões do conselho pedagógico.

O Despacho 8/SERE/89 acrescentou à composição do conselho pedagógico um representante da associação de pais e encarregados de educação ou um representante escolhido para o efeito, caso não exista associação. Até à publicação deste despacho, a representação dos pais limitava-se à sua presença nos conselhos de turma que tratassem dos casos disciplinares.

No novo regulamento, ainda em regime experimental e confinado a algumas escolas, o pessoal docente terá nove representantes, o pessoal não docente um representante no conselho de escola, novo órgão de direcção, o qual integrará também "três representantes dos alunos do ensino secundário designados pela associação de estudantes, um representante da Câmara Municipal, um representante dos interesses sócio-económicos da região, dois representantes dos interesses culturais e dois representantes da associação de pais e encarregados de educação" a qual estará também representada no conselho pedagógico que integrará três alunos designados pela associação de estudantes.

Nota-se, na nova legislação, uma tendência para alargar a representação nos órgãos de gestão da escola à comunidade educativa. Repare-se que esta vai substituindo, nos diplomas legais a "comunidade escolar".

Mas a participação dos diversos sectores continua a ser muito desigual: há sempre uma posição amplamente majorada dos docentes e, entre estes, a representatividade a não atender ao número de representados.

Quanto à participação dos outros sectores, ela é sempre restrita quer quanto ao número, quer quanto aos órgãos de gestão em que podem participar.

No essencial, o que permanece apresenta peso mais evidente do que as mudanças propostas. O sistema educativo e a gestão escolar continuam a apresentar tendência para um modelo excessivamente centralizado, apesar das intenções de reorganizar a administração visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para o poder local e para a escola. Veremos os efeitos que provocará no futuro a nova legislação.

No que se refere à estrutura orgânica interna, o modelo de gestão das escolas que agora se apresenta com a intenção de se aproximar do modelo existente na maior parte dos países europeus, procura o alargamento da participação dos pais, dos alunos e da comunidade mas, talvez contraditoriamente, aponta para a polarização da direcção num director executivo que, ainda que seja um docente, tenderá a profissionalizar-se na sua função de gestor.

Outra tendência que se verifica é a de conferir uma autonomia cada vez maior às escolas. Resta saber se as escolas irão entender essa autonomia como uma abertura à mudança, ou se a vão instrumentalizar como resistência a todas as propostas de inovação.

No estudo realizado, as indicações apontam para o perigo real de a autonomia ser entendida como o direito de a escola permanecer como é, o que significa que outros factores, para além dos diplomas legais, terão de levedar no seio das organizações escolares. Porque, a autonomia conferida às escolas, se permite uma maior participação da comunidade educativa, entendida em sentido global, exige da escola uma maior preocupação com a planificação, o acompanhamento e a avaliação do seu funcionamento.

A escola tem de dar um salto qualitativo em termos de estruturação e de comportamento organizacional. Tem de democratizar-se, abrindo-se sem receio à participação plena de todos os elementos intervenientes nela implicados,

assumindo que a sua função educativa passa também pela responsabilidade que lhe cabe na formação das novas gerações para a participação livre, responsável e crítica na sociedade global.

A abertura da escola à participação da comunidade educativa permitida pelo alargamento da autonomia, facilitará a democratização do seu funcionamento. A reforma curricular em curso aponta para novas perspectivas e domínios de acção educativa, nomeadamente, a criação de uma nova área curricular não disciplinar virada para o estudo do meio - a área-escola - a qual propiciará à escola o cumprimento das finalidades da educação expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ao encontro das novas tendências e das novas necessidades patentes na sociedade, a escola terá de se afastar da perspectiva meramente administrativista e mecanicista que tem modelado a gestão escolar e aproximar-se de novos modelos de gestão que privilegiem mais os aspectos organizativos, que se preocupem mais com o planeamento das suas actividades do que com o cumprimento estrito das normas, que orientem os seus objectivos mais em função das pessoas do que do sistema e que cuide mais de avaliar a sua acção em função do grau de satisfação dos seus clientes do que em função de regras impostas pelos organismos centrais da administração escolar.

Uma escola mais autónoma terá de ser uma escola mais eficaz e mais responsável.

Neste momento de viragem configurada pela reforma do sistema educativo em curso, a escola terá de planear com rigor o seu futuro, assentando as suas bases num projecto educativo coerente e adaptado à realidade social em que a escola se insere. Mas, para a escola como para as outras instituições, o futuro projecta-se a partir de um presente, o qual resulta de um processo desenvolvido no

passado.

O conhecimento do passado das instituições e das organizações é fundamental quando se trata de programar a inovação e a mudança. Nunca se muda tudo completamente. Renova-se o que existe preparando as organizações para aceitar a mudança. Avaliar bem o ponto de partida, é projectar com segurança para garantir a chegada.

O trabalho levado a efeito pretendeu ser um contributo para conhecer o que tem sido a vida organizacional da escola estudada, no seu passado ainda presente.

Na última década, o estabelecimento de ensino constitui-se como objecto privilegiado da investigação educativa. Multiplicaram-se os estudos de carácter etnográfico e antropológico na escola e sobre a escola. Mas, são muito raros os estudos sobre o passado institucional do estabelecimento de ensino.

Contudo, é importante analisar de que modo na escola se articula a relação entre os aspectos administrativos e os aspectos pedagógicos para perceber como se definem e como funcionam as estruturas da gestão escolar. Só estudos diacrónicos permitem compreender a evolução dos actos de gestão num determinado período.

A função administrativa pode alhear-se da função docente, sobrepor-se-lhe provocando a burocratização da pedagogia, ou articular-se com ela em colaboração permitindo o seu pleno desenvolvimento. Desta relação resulta o tipo de estrutura e de funcionamento da organização escolar.

Os dados recolhidos e analisados permitiram concluir que, na escola-caso, se sucederam durante o período estudado, diversos tipos de estrutura e de funcionamento, consoante os actores que desempenharam os diversos actos de gestão.

A escola portuguesa, na actual conjuntura e segundo o quadro legal que a informa, oscila entre o modelo de burocracia mecanicista e o modelo de burocracia profissional. O primeiro consiste no modelo das organizações fortemente centralizadas, com processos de trabalho muito estandardizados e nos quais as regras e as normas administrativas desempenham um papel muito importante e dominam como valor essencial, sendo as relações humanas pouco consideradas. No segundo, os saberes profissionais são valorizados em termos de posição dentro da hierarquia de poder e as estruturas organizativas são relativamente descentralizadas, dando-se lugar à participação activa e criativa das pessoas.

Os dados analisados permitiram também encontrar períodos que, tendencialmente, apontavam no sentido de um ou outro destes modelos.

Para além do carácter institucional expresso nos diplomas legais e que têm sido objecto de variados estudos, há uma outra escola, feita de práticas divergentes, de confrontos de ideias e de grupos, de contradições e de fases muito diferentes. Esta escola, raramente se mostra aos que lhe são exteriores. Esta é a escola que fica, na maioria dos casos, escondida nos "documentos mortos" dos arquivos. É esta a escola invisível que este estudo pretendeu revelar.

A escola que aflorou nas informações recolhidas nas actas, foi a escola dos professores, pelos professores e para os professores, os quais manifestam como seu "tipo ideal" uma escola de cariz corporativo, à qual deve ser concedida por decreto uma autonomia que confira ao corpo docente o poder exclusivo à participação na gestão, excluindo os outros elementos da comunidade escolar: os alunos, porque considerados imaturos para assumirem plenamente a responsabilidade da participação; os funcionários, porque considerados alheios ao

processo educativo; os pais e encarregados de educação, porque considerados estranhos à escola.

É evidente o contraste com o "tipo ideal" de escola pluridimensional preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo: uma escola tendencialmente autónoma nos planos curricular, pedagógico e administrativo, em que se realize a fusão da comunidade escolar com a comunidade local, numa comunidade educativa; uma escola orientada por um projecto educativo não meramente instrucional, cuja avaliação e controlo sejam garantidos pela participação de toda a comunidade educativa e pela prestação de contas aos organismos centrais.

Neste tipo ideal, a gestão deverá ser entendida como um processo organizacional que, através da planificação de projectos e de programas educativos, promova a inovação e a mudança.

O estudo realizado permitiu verificar que, quanto mais aberta a escola se mostrou à participação e ao meio, mais receptiva e colaborante se mostrou a aceitar e a promover a inovação.

A organização de sistemas de informação simples e eficazes pode contribuir para o aumento da qualidade das práticas e dos produtos educativos. As escolas têm uma fraca capacidade de se auto-conhecerem e daí a dificuldade de aceitarem a necessidade de se auto-reformarem. Mesmo que nelas se desenvolvam projectos de inovação e processos organizacionais tendentes à melhoria das suas práticas, essas tentativas resultam quase sempre episódicas, pouco consistentes e muito fraca durabilidade. Logo que cessa a causa, desaparece o efeito e tudo regressa às rotinas e aos processos estereotipados impostos por uma ronceira tradição. Porque não se avaliam, as escolas não apreciam os efeitos dos progressos que elas próprias realizam.

Os dados permitiram confirmar que a simples mudança do líder na

gestão da escola-caso, provocou uma regressão para uma atitude de passividade e de conformação.

Compete aos organismos centrais criar o quadro legal e os meios de apoio à iniciativas de inovação para que estas se implantem e fortifiquem gerando climas favoráveis e culturas abertas e acolhedoras às propostas de mudança. Mais do que de auditorias e agentes de controlo inspectivo, que também terão o seu papel e função numa perspectiva de avaliação e de correcção, as escolas precisam do apoio de estruturas de consultadoria que a orientem e a informem de modo a facilitarem e a promoverem a autonomia dos estabelecimentos de ensino.

No caso estudado, no período de maior dinâmica participativa, a própria inspectora pedagógica colaborou na planificação e acompanhamento de projectos educativos como aquele que envolveu toda a escola em torno do objectivo de reduzir o insucesso escolar, com resultados assinaláveis.

A escola mudará verdadeiramente quando adquirir o desejo e a capacidade de se envolver num processo contínuo de mudanças. Mas, os processos de tomadas de decisão na escola, baseiam-se mais nos regulamentos, muitas vezes conhecidos de forma difusa e outras inventados ao sabor das circunstâncias, do que numa análise objectiva da sua própria realidade.

O estudo realizado permitiu estruturar alguns indicadores sobre o contexto interno e externo da escola, nomeadamente, alguns indicadores de funcionamento - grau e qualidade da participação, modos e formas de comunicação e de circulação da informação, clima relacional, estilos de direcção - bem como alguns indicadores de resultados - qualidade do sucesso escolar, índices de transição e de reprovação no final dos anos lectivos.

A análise da participação nos órgãos de gestão permitiu uma aproximação ao modelo "real" de gestão praticada na escola e às suas variações ao

longo dos cinco anos analisados.

Os dados analisados permitiram ainda verificar de que modo certas acções individuais tiveram efeitos sobre a estrutura organizativa. Por exemplo, o modo como, num modelo de gestão formalmente de tipo colegial, existem de facto condições objectivas para o desenvolvimento de atitudes de liderança que determinam a organização escolar. O presidente do conselho directivo que ocupa o lugar de máxima responsabilidade na estrutura administrativa e, simultaneamente, no órgão máximo de gestão pedagógica da escola - conselho pedagógico - domina, na prática, toda a informação que circula na escola e interfere em todas as tomadas de decisão importantes.

A liderança que o desempenho de tal cargo propicia, permite-lhe determinar todos os aspectos da vida escolar.

Os dados revelam que o estilo de liderança com que tal cargo é desempenhado afecta o clima, a cultura e os resultados escolares. O líder autocrático que evita, limita ou bloqueia a participação, produz uma atmosfera de constrangimento e gera as condições para a produção de maus resultados. O líder democrático, favorecendo um contexto organizativo favorável à participação de todos, cria condições de adesão aos projectos e concita ao trabalho colectivo. O líder fraco, de acção neutra ou demissionista, gera um clima confuso, propicia a emergência de conflitos, dá lugar à instalação de atitudes de conformismo e de fraco empenhamento, criando as condições para a obtenção de resultados medíocres.

O estudo de caso permitiu observar como, no período em que a liderança foi mais aberta à participação e mais democrática, apelando ao trabalho em equipa, sabendo mobilizar para objectivos claros, projectou a organização para resultados educativos mais positivos.

As características pessoais de liderança tiveram uma acção predominante no clima relacional e no projecto educativo sendo de realçar que essa liderança foi fundamentalmente intuitiva e que o projecto educativo foi apenas implícito e informal para todas as equipas de gestão observadas.

Os dados permitem concluir que quanto mais democrática foi a atitude do presidente-líder e mais favorável este foi a uma ampla participação, melhor foi o clima relacional (o que se verifica pela ausência de conflitos e pela maneira como o líder soube gerir os conflitos quando eles eclodiram) e melhor foram os resultados educativos em geral.

Outro aspecto em que é visível o papel do presidente-líder, é o da gestão dos recursos humanos e materiais. O líder empenhado que procura a participação e congrega para o trabalho, consegue tirar melhor rendimento dos mesmos recursos, mesmo quando estes são escassos. A escassez de recursos torna-se mais evidente e projecta-se mais fortemente nos maus resultados quando o líder tem uma atitude autocrática ou de *laissez-faire*. O líder mais democrático consegue valorizar os recursos disponíveis e mobilizar a comunidade para a angariação de novos recursos. Sob a sua direcção a escola torna-se mais "comunidade educativa" e torna-se mais escola na comunidade e para a comunidade. Enquanto que a autocracia provoca o fechamento da escola ao meio, e a liderança de fraco empenhamento, provoca o divórcio entre a escola e o meio.

Outro dos efeitos da liderança visível nos resultados analisados, é o do grau e da qualidade da participação. Aliás, o líder é mais determinante sobre a qualidade da participação do que determinado pela qualidade das equipas de trabalho em que se pode apoiar. A observação das actas permite concluir que no ano em que uma liderança empenhada dispôs do apoio fraco de uma equipa pouco participativa e pouco motivada, o trabalho foi, ainda assim, mais produtivo do que

o dos anos de liderança autocrática e de fraca liderança. Em contrapartida, pode-se também afirmar que o trabalho do líder mais democrático foi mais produtivo quando, no segundo ano do seu exercício, dispôs de uma equipa mais coesa e mais participativa. E, a mesma equipa, no último ano analisado, sob a orientação de um líder menos empenhado, produziu resultados menos notáveis.

O quadro legal define um campo muito estreito à participação dos alunos na gestão da escola. Mas esta, na prática, acaba por estreitar tanto este campo, que praticamente o anula. As eleições dos representantes dos alunos ao conselho directivo e para o conselho pedagógico são feitas tardiamente, enviadas com atraso para a sua homologação pelos órgãos centrais. Estes, retardam sempre tanto o processo que, na melhor das hipóteses, os alunos só podem estar presentes nas reuniões a partir de Janeiro.

Nem sempre o conselho directivo cuidou da convocação dos alunos para participarem nas reuniões. Estes, porque não sujeitos a qualquer controlo de presença, faltam frequentemente e quando participam são por vezes convidados a sair porque vão ser analisados e decididos assuntos em que supostamente não devem participar. Na realidade, todos estes condicionalismos apontam para a desmotivação dos alunos não sendo de estranhar o seu reduzido empenhamento na participação. Além disso, não cuidando a escola de formar os alunos para a participação - o que parece ser indiscutivelmente uma das suas tarefas educativas - os alunos não sabem assumir-se como autênticos representantes, nem estão preparados para exigir qualidade e empenhamento enquanto representados.

Nas actas, os alunos aparecem quase sempre referidos ligados a uma participação espontânea, não formal, virada para actividades diversivas, tanto no

sentido de que apontam para objectivos divergentes aos do "projecto" educativo da escola, como no facto de essa participação se desenvolver focalizada em actividades de mero divertimento (os bailes, os convívios, os jogos).

Os alunos aparecem quase sempre ligados a uma cultura de diversão. Apenas nos anos lectivos em que a gestão foi mais democrática e participativa apareceram ligados ao "projecto" educativo da escola quer quando, liderados pelo professor de Arte e Design, projectam e executam os painéis que ornamentam os muros da escola ou colaboram na elaboração do logotipo emblemático da escola, quer quando participam no festival de banda desenhada ou desenvolvem o projecto de estudo da guerra colonial o qual concitou também a participação das suas famílias.

Em geral, os alunos são mais tolerados do que estimulados à participação. Não havendo um enquadramento legal que lhes proponha uma participação integrada no seu próprio projecto educativo, os alunos exercem com pouco empenhamento o seu direito a participar na gestão da escola. Por outro lado, os professores aproveitam esse fraco empenhamento para solicitar o menos possível a participação dos alunos.

Os dados analisados mostram claramente que a escola cuida muito pouco de promover a participação dos alunos como direito e ainda muito menos cuidam de contribuir para a educação dos alunos para a participação.

Assim sendo, é natural que a participação dos alunos se desenvolva em sentido divergente e segundo objectivos alheios a uma cultura de tipo académico, desenvolvendo uma cultura mais virada para a diversão. Estas duas culturas coexistem no campo escolar, mas não se integram de modo harmónico numa cultura escolar onde alunos e professores se possam articular como elementos de uma organização e de uma comunidade. Contudo, nos raros momentos em que

essa articulação aconteceu, tudo correu, efectivamente, melhor. No ano de gestão mais democrática e de maior participação, além dos projectos antes referidos, houve também a preocupação de criar prémios para agradecerem os alunos que mais se distinguiram nos resultados escolares e os alunos participaram nesse projecto.

Pode-se concluir, pelos dados recolhidos e analisados, que a participação dos alunos nos órgãos de gestão é, quase sempre, tardia, escassa e que prima pela passividade. São raras ou mesmo nulas as referências à "voz dos alunos" nos registos das actas. O ano lectivo em que houve maior incitamento à participação dos alunos, ainda que tímida na sua dimensão e limitada no seu âmbito, foi efectivamente o ano em que a escola apresentou um clima mais aberto (os incidentes de carácter disciplinar e os castigos foram muito reduzidos) e melhores resultados no aproveitamento dos alunos.

A escola estudada teve, ao longo dos cinco anos sobre que recaiu a análise, sempre constituída a sua associação de estudantes. As associações de estudantes são reconhecidas como organismos autónomos, livremente constituídas pelos alunos, dotadas de regulamento próprio e da capacidade de planearem e desenvolverem os seus próprios projectos e actividades. Contudo, essas associações não tinham, segundo o quadro legal que definia a gestão da escola para o período analisado, qualquer direito à participação nessa gestão. A estrutura de participação dos alunos era completamente alheia à associação de estudantes.

Os dados analisados mostram como a comissão instaladora confundia constantemente a associação de estudantes com a estrutura de participação dos alunos nos órgãos de gestão. Mas, revelam também que a comissão instaladora tendia a considerar-se detentora de uma autoridade real sobre a associação de estudantes, proclamando os períodos eleitorais, sancionando as suas actividades, interditando em certos momentos o seu funcionamento, concedendo-

lhe instalações ou mandando-as encerrar quando entendia que a sua actividade não corria de feição.

Também, no que se refere à associação de estudantes, a sua relação com os órgãos de gestão parece sempre mais tolerada do que desejada. Refira-se o episódio em que a presidente do segundo conselho directivo eleito teve de se confrontar, no conselho pedagógico, com a atitude de duas delegadas que exigiam que a associação de estudantes apresentasse o seu plano de actividades para ser sancionado por aquele órgão de gestão

Também aqui se confirma o modelo corporativo que os professores assumem para a gestão da escola, ao entenderem que a função das associações de estudantes deve ser de mera animação recreativa e sempre tutelada pelos órgãos de gestão.

O novo modelo de gestão confere às associações de estudantes o direito à participação formal e institucional na gestão escolar, quer a nível do conselho de escola, quer do conselho pedagógico.

Quanto à participação dos pais e encarregados de educação, esta, segundo o enquadramento legal e para o período analisado, limitava-se à presença de um seu representante nos conselhos de turma extraordinários reunidos para analisar casos de indisciplina. Contudo, em certos episódios referidos nas actas, é visível uma atitude de hostilidade da parte dos professores para com esse direito dos pais à participação.

Quando a presidente da comissão instaladora se refere à associação de pais, fá-lo de modo depreciativo, tendo o cuidado de registar em acta que os seus órgãos sociais foram eleitos por um escasso número de votos. Quando esta associação apresenta à comissão instaladora a proposta de criação de turmas dos

cursos complementares e toma a iniciativa de apresentar essa proposta à Direcção-Geral de Ensino, a reacção da presidente é de oposição total, invocando a falta de condições e de recursos e mantendo essa oposição mesmo contra o voto maioritário favorável do conselho pedagógico.

Diferente, porque mais aceitante e mais colaborante, foi a atitude da presidente eleita. Esta convocava frequentemente a associação de pais para que participasse consultivamente em actos de gestão. Logo que o quadro legal determinou a criação do conselho consultivo, a presidente empenhou-se na sua constituição. Durante os dois anos do seu exercício foi frequente a presença dos pais na escola, devendo referir-se o facto, comprovado pelos dados recolhidos nas actas, de que a colaboração dos pais foi sempre positiva e cooperante, não sendo detectadas atitudes de contestação ou de oposição aos órgãos de gestão da escola. Quando intervieram, fizeram-no no sentido de ajudar a resolver os problemas, colaborando com os órgãos de gestão.

No último ano analisado, aquele que corresponde a uma liderança de mais fraco empenhamento, o quadro legal mudou com a publicação do Despacho 8/SERE/89, o qual determinou que um representante da associação de pais passaria a estar presente nas reuniões do conselho pedagógico. A reacção dos representantes dos professores foi violentamente reactiva: invocando uma indefensável capacidade de decisão, pretextando um grau de autonomia que a lei lhes não confere, tomam a espantosa decisão de recusarem essa participação e, mais uma vez, invocam o sigilo profissional como se aquilo que se passa nas escolas pudesse ser escondido do conhecimento dos pais, mesmo quando se trata de analisar problemas relativos à avaliação dos alunos. Refira-se que o que os conselhos pedagógicos fazem a este respeito, é decidirem os critérios de avaliação, nomear os júris de exames e apreciar os recursos apresentados no final do ano lectivo para que se confira da

legitimidade das decisões dos conselhos de turma.

Em suma, os professores preferem manter os pais afastados da participação nos órgãos de gestão.

Configura-se, neste aspecto, uma previsível resistência às mudanças propostas pelos diplomas legais para o novo modelo de gestão das escolas secundárias.

A participação do pessoal não docente, que o quadro legal limita a um representante no conselho directivo, apenas foi exercida activamente nos dois anos respeitantes à liderança da presidente do conselho directivo. Nesses dois anos, a representante do pessoal não docente, participou sempre nas reuniões do conselho directivo, em condição de perfeita paridade com os outros elementos docentes, tendo-lhe mesmo sido atribuídas funções específicas nesse órgão.

Tanto no período respeitante à gestão pela comissão instaladora, como no último ano analisado, essa participação ou não existiu ou foi passiva.

Os professores são o elemento dominante nos órgãos de gestão. Contudo, se é um facto que defendem leoninamente esse predomínio, a ponto de desejarem excluir os representantes dos outros sectores da comunidade escolar, é também evidente que essa participação não é muito assistente, nem muito empenhada. É, efectivamente, uma participação que tende a ser passiva. Os dados mostram que, no conselho pedagógico, são frequentes as faltas dos delegados e que, alguns deles, nunca intervêm activamente para proporem decisões ou para influenciarem as tomadas de decisão. Aí estará uma das razões que determina a fraca capacidade de decisão do conselho pedagógico que reduz a sua actividade a uma função meramente consultiva de ser informado e de informar. Apesar disso, os dados permitem concluir que foi no período de liderança mais aberta à

participação que foi mais intensa a acção decisória deste órgão de gestão.

A finalizar este trabalho conclui-se, não definitivamente, nem de modo exaustivo, que, quanto mais democrática foi a gestão da escola, quanto mais empenhada e aberta foi a acção do elemento que assumiu a liderança e quanto mais ampla e mais activa foi a participação de todos os sectores da comunidade educativa, melhor foi o clima organizacional da escola e mais esta se aproximou da consecução dos seus objectivos.

Os dados recolhidos e analisados permitem concluir que, mais do que ao carácter democrático do modelo de gestão, é à maneira imperfeitamente democrática como ele é executado nas escolas, que se poderão atribuir os seus fracos resultados e que a participação dos diversos representantes da comunidade educativa na gestão das escolas deve ser considerada mais insuficiente do que inadequada às finalidades do processo educativo nas escolas secundárias.

A escola deve ser conduzida para processos de mudança através da auto-consciencialização dos seus processos internos de modo a torná-la receptiva à mudança e capaz de assumir e conduzir a sua própria transformação.

Num país de poucas tradições quanto a práticas de participação na gestão escolar, torna-se importante conferir particular atenção a este factor determinante para o êxito ou fracasso da reforma educativa.

BIBLIOGRAFIA

- ADELMAN, Glen; JENKINS, David; KEMMYS, Stefen (1984)
"Rethinking Case Study". In *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, [ed. Bell, J. et al.]. London: Paul Chapman Publishing, p. 93-102.
- AECSE (1990)
L'Établissement. Politique Nationale ou Stratégie Locale?. Paris: MEN/Ed. Natan.
- AFONSO, Almerindo Janela (1988)
"Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória". *Revista Portuguesa de Educação*, nº 2, vol. 1, p. 41-52.
- AFONSO, Almerindo Janela (1991)
"Relações de poder na escola e na sala de aula - Elementos para uma análise sociológica e organizacional". *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 10/11, p. 133-156.
- AFONSO, Natércio (1988)
"Administração Escolar e Democracia". *Aprender*, nº 5, p. 5-11.
- ALBALAT, V. Barberá (1989)
Proyecto Educativo, Plan Anual del Centro, Programación Docente y Memoria. Madrid: Ed. Escuela Española.
- ALBALAT, V. Barberá (1990)
Método para Evaluación de Centros. Madrid: Ed. Escuela Española.
- ALPOIM, Nuno (1988)
"Dois modelos de gestão: Duas concepções de democracia na escola". *Correio Pedagógico*, nº 16, p. 4.
- ALVAREZ NUÑEZ, Q.; ZABALZA BERAZA, Miguel A. (1989)
"La comunicación en las instituciones escolares". In *Organizaciones Educativas*. [Coord. Quintina Martín y Moreno Cerillo]. Madrid: UNED, p. 169-231.

ALVES PINTO, M. C. (1988 a)

"A Sociologia da Educação e a formação de professores para o desempenho de funções no sistema social escolar". In *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro, ESE, p. 328-336.

ALVES PINTO, M. C. (1988 b)

"Dimensão social e regional das disparidades na sobrevivência e no sucesso". In *Medidas que Promovam o Sucesso Escolar*. Lisboa: CRSE/GEP, p.

ANTUNEZ, S. (1987)

El Proyecto Educativo de Centro. Barcelona: Ed. Graó.

ARDOINO, Jacques (1973)

"Prefácio" de *A Pedagogia Institucional*. [LOBROT, M.]. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

ARDOINO, Jacques (s.d)

"As pedagogias institucionais". In *História Mundial da Educação*. [Dir. VIAL, J. e MIALARET, G.]. Porto: Res Editora, Vol. IV, p. 117-138.

BAL/ESE (1988)

Sociologia da Educação II. Métodos Etnográficos e a Sociologia da Educação. Lisboa: ESE.

BALL, Stephen J. (1989)

La Micro-Política de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.

BALLION, R. (1990)

Dimensions d'analyse du fonctionnement de l'établissement scolaire. Projecto INES, OCDE, Grupo C.

BARBOSA, Jorge Morais (1980)

"Educação, ensino e cultura na Constituição de 1976". *Democracia e Liberdade. A Revisão Constitucional*. P. 83-89.

BARDIN, Laurence (1979)

Análise de Conteúdo. Lisboa: Ed. 70.

BARQUERO, V. (1987)

El Reglamento de Régimen Interior del Centro. Madrid: Siena/Magistério.

BARROS, Rosário de (1987)

"Gestão democrática das escolas". In *Ensino para a Democracia. Democracia para o Ensino*. Lisboa: Ed. Avante, p. 151- 152.

BARROSO, João (1987)

"Gestão das escolas. Apagar erros... eliminar virtudes". *Diário de Notícias* (destacável), 15 de Novembro, p. V e VII.

BARROSO, João (1988 a)

"A autonomia das escolas - uma condição de mudança". In *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas*. Lisboa: GEP, p. 54-62.

BARROSO, João (1988 b)

"Estratégias de reforma". *Seara Nova*, nº 18, p. 8-11.

BARROSO, João (1990 a)

"Formar professores para intervir na administração das escolas". *Aprender*, nº 11, p. 11-18.

BARROSO, João (1990 b)

"A morte anunciada... (A propósito da reforma - várias vezes anunciada - da gestão dos estabelecimentos de ensino". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, p. 184-188.

BARROSO, João (1990 c)

"Tendências europeias na administração das escolas". Comunicação ao Forum sobre Gestão Democrática. FENPROF, Março.

BARROSO, João (1991 a)

"Características organizacionais da escola e processos de gestão. Sentido de uma evolução". Comunicação ao 1º Encontro de Gestão Escolar da Zona Sul. Lagos (policopiado, para publicação).

BARROSO, João (1991 b)

"Modos de organização pedagógica e processos de gestão das escolas: sentido de uma evolução". *Inovação*. Vol. 4, nº 2- 3, p. 55-86. (Versão reformulada da comunicação ao 1º Encontro de Gestão Escolar da Zona Sul)

BARROSO, João (1991 c)

"A participação na administração da escola como campo de requalificação dos professores". *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCÉ, p. 645-652.

BARROSO, João (1991 d)

"Entre a reforma curricular e a reforma de gestão. A emergência do estabelecimento de ensino". Doc. policopiado. II Colóquio da AIP ELF/AFIRSE. Lisboa, 22 e 23 Nov., F.P.C.E., 18 p.

BARROSO, João (1992)

"Fazer da escola um projecto". In *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. [Org. CANÁRIO, Rui]. Lisboa: Educa, p. 17-55.

BARROSO, João; SJORSLEV, Sten (1991)

Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias dos Doze Estados Membros da Comunidade Europeia. Lisboa: GEP, Unidade Portuguesa e Dinamarquesa da Eurydice.

BATES, Frederic; MURRAY, Virginia K. (1981)

"L'école système de comportements". In *Sociologie de l'école. Pour une analyse des établissements scolaires*. [Coord. Beaudot, A.]

BATES, R. et al. [Coord.] (1989)

Práctica Crítica de la Administración Educativa. Universitat de Valencia.

BEAUDOT, A. [Coord.] (1981)

Sociologie de l'école. Pour une analyse des établissements scolaires. Paris: Dunod.

BEETHAM, David (1988)

A Burocracia. Lisboa: Ed. Estampa.

BELL, J. et al. [Ed.] (1984)

Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management. London: Paul Chapman Publishing.

BENAVENTE, Ana (1987)

"Mudança e estratégia de mudança - Notas sobre a Instituição Escolar". *Revista de Educação*. FCUL, nº 2, I, p. 23-26.

BENAVENTE, Ana (1990)

Escola, Professores e Processos de Mudança. Lisboa: Livros Horizonte.

BERGER, Guy (1991)

"Pourquoi l'établissement scolaire émerge-t-il aujourd'hui?" *Cahiers Pédagogiques*, nº 292-293, p. 14-16.

BENTO, Gomes (1976)

"A gestão democrática das escolas secundárias". *O Professor*, nº 13, p. 28-29.

BETTENCOURT, Ana Maria (1987)

"Como aperfeiçoar a gestão das escolas". *Diário de Notícias* (destacável), 15 de Novembro, p. IV.

BIROU, Alain (1988)

Dicionário de Ciências Sociais. Lisboa: Pub. D. Quixote.

BOAVIDA, Victor G. (1984)

"Poder-se-á manter o actual modelo de gestão escolar?". *Diário de Notícias*, 11 de Outubro.

BOGALHEIRO, J.; MIGUEZ, J.; RETO, L. (1979)

"Para um discurso metodológico da análise do discurso do poder". *Análise Psicológica*, nº 2, (4), p. 523-534.

BOLLEN, Robert; HOPKINS, David (1988)

La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire. Paris: Economica.

BONNET, F.; DUPONT, P.; HUGET, G. (1988)

L'école et le management - Gestion stratégique d'un établissement scolaire. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

BOUDON, Raymond (1990)

O Lugar da Desordem. Lisboa: Gradiva.

BOUDON, Raymond et al. [Dir.] (1990)

Dicionário de Sociologia. Lisboa: Pub. D. Quixote.

BORRELL FELIP, Nuria (1988)

"Reflexiones sobre la gestión escolar". *Revista de Educación*, nº 286, p. 183-191.

BORRELL FELIP, Nuria (1989)

Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas. Barcelona: Humanitas.

BROCH, Marc-Henry; CROS, François (1987)

Comment Faire un Projet d'Établissement. Lyon: Chronique Sociale.

BRUNET, Luc (1992)

"Clima de trabalho e eficácia da escola". In *As Organizações Escolares em Análise*. [Coord. NÓVOA, A.]. Lisboa: D. Quixote/IE, p. 123-140.

CAMPOS, Bartolo Paiva (1989)

Questões de Política Educativa. Rio Tinto, Ed. ASA.

CANÁRIO, M. Beatriz B. (1990 a)

"A administração das escolas: comentário à margem de um projecto de reforma". *Aprender*, nº 11, p. 5-10.

CANÁRIO, M. Beatriz B. (1990 b)

"Será a escola uma organização burocrática?". *Aprender*, nº 10, p. 49-53.

CANÁRIO, Rui (1987)

"O estabelecimento de ensino: nível privilegiado de análise e de intervenção". *Aprender*, nº 2, p. 8-11.

CANÁRIO, Rui (1990 a)

O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. Portalegre: ESE.

CANÁRIO, Rui (1990 b)

"O determinismo e o naturalismo como obstáculos à inovação pedagógica". *Aprender*, nº 10, p. 54-62.

CANÁRIO, Rui (1991)

"Mudar as escolas: O papel da formação e da pesquisa". *Inovação*, nº 1, vol. 4, p. 77-92.

CANÁRIO, Rui [Org.] (1992 a)

Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (1992 b)

"Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos", In *As Organizações Escolares em Análise*. [Coord. NÓVOA, A.]. Lisboa: D. Quixote/IIIE, p. 163-187.

CARIA, Telmo Humberto (1991)

"A sobrevivência escolar - questão sociofamiliar ou escolar?". *O Professor*, nº 22, 3ª série, p. 29-31.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988)

Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

CARVALHO, Luís Miguel (1992)

Clima de Escola e Estabilidade dos professores. Lisboa: Educa.

CAZENEUVE, Jean (1978)

Dez Grandes Noções de Sociologia. Lisboa: Moraes Ed.

CHAPLIN, J. P. (1988)

Dicionário de Psicologia. Lisboa: Pub. D. Quixote.

CHARLOT, B. (1989)

"L'ethnographie de l'école dans les travaux britanniques". *Pratiques de Formation (analyses)*. Univer. Paris VIII: Formation Permanente, p. 87-106.

CISCAR, C.; URÍA, M. E. (1986)

Organización Escolar y Acción Directiva. Madrid, Narcea.

CLÍMACO, Maria do Carmo (1988)

"A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior - Análise do modelo e das práticas de gestão". In *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: CRSE, GEP/ME, p. 11-52.

CLÍMACO, Maria do Carmo; RAU, M. J. (1989)

"A gestão no ensino primário e no ensino preparatório". In *O Ensino Básico em Portugal* [Coord. Lemos Pires et al.]. Rio Tinto: Ed. ASA, p. 173-203.

CLÍMACO, Maria do Carmo (1990)

"A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho". *Inovação*, nº 4, vol. 3, p. 109-116.

CLÍMACO, Maria do Carmo (1991)

Roteiro de Informação da Escola. Indicadores de Desempenho. Lisboa: GEP/ME.

COLLEGE DE FRANCE/PIERRE BOURDIEU (1987)

"Propostas para o ensino do futuro". *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 5, p. 11-120.

COOK, T. D. e REICHARDT, Ch. S. (1986)

Métodos cualitativos e cuantitativos en investigación educativa. Madrid: Morata.

CORREIA, José Alberto (1988)

"Mudança e inovação nos sistemas educativos. Os modos de funcionamento dos sistemas educativos". *Aprender*, nº 6, p. 11-40.

CORREIA, José Alberto (1989)

Inovação Pedagógica e Formação de Professores. Rio Tinto: Ed. ASA.

CORTESÃO, Luisa (1988)

Escola, Sociedade. Que Relação?. Porto: Ed. Afrontamento.

COSTA, Jorge Adelino (1991)

Organização e Administração escolar. Legislação Base. Univer. de Aveiro, Cadernos de Análise Socio-Organizacional da Educação. 2.

CREEMERS, B.; REYNOLDS, B. [Ed.] (1989)

School Effectiveness and School Improvement. Lisse: Swets & Zeitlinger.

CRSE (1988 a)

A Gestão do Sistema Escolar. Lisboa: GEP.

CRSE (1988 b)

Medidas que Promovam o Sucesso Educativo. Lisboa: GEP.

CRSE (1988 c)

Documentos Preparatórios II. Lisboa: GEP.

CROS, F. (1987)

"Le projet d'établissement scolaire: histoire, methodology et mise en oeuvre". *Education Permanente*, nº 87, p. 37-99.

DACAL, G. Gómez [Coord.] (1986)
Administración Educativa. Madrid: Anaya.

DAVIES, Don [Dir.] (1989)
As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidades e Perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte.

DARCER, Pere; LOPEZ, José António (1985)
QUAFE-80. Barcelona: Ed. Onda.

DENDALUCE, Iñiqui (1988)
Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.

DEROUET, Jean Louis (1987)
"Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'une nouvel objet scientifique". *Revue Française de Pédagogie*. 78. Janvier/Février/Mars, p. 73-108.

DETRY, B.; LOPO, T. P. (1991)
"Análise de conteúdo: A construção de dicionários". *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, p. 9-32.

D'HAINAUT, Louis (1988)
Los Sistemas Educativos. Analisis y regulación. Madrid: Narcea.

DIEZ, Ernesto Mascort (1987)
Tecnología de la Organización Educativa (Dirección y Gestión de Centros). Barcelona: Oikos-Tau.

DOKRELL, W. B. e HAMILTON, D. (1983)
Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa. Madrid: Narcea.

DRUCKER, Peter F. (1986)
Inovação e Gestão. Lisboa: Ed. Presença.

DUPONT, Pol (1984)
"Gérer un établissement scolaire aujourd'hui... c'est avant tout être en relation". *Revista da Universidade de Aveiro, Série Ciências da Educação*, nº 1/2, p. 5-18.

DUPONT, Pol (1988)

"Mobiliser l'école: Une pensée stratégique".

"Créer un climat d'école".

In *L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement scolaire*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, p. 13-40.

DURAN, Graciela Ruiz (1977)

"Quadro conceptual para a reforma da administração da educação". *Perspectivas*. UNESCO, nº 1, vol. II, p. 59-65.

DURKHEIM, Emile (1984)

Sociologia, Educação e Moral. Porto: Rés-Editora.

ELLIOT, J. (1990)

La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

ERASMIE, Thord e LIMA, Licínio C. (1989)

Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação. Uma Introdução. Braga: Universidade do Minho.

ESCUADERO MUÑOZ, Juan M. (1981)

Modelos Didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa. Barcelona: Oikos-Tau.

ESTEVÃO, Carlos Vilar e AFONSO, Almerindo Janela (1991)

"Contextos organizacionais e construção da identidade profissional". *Inovação*. Vol. 4, 2-3, p. 155-165.

ETHIER, Gerard (1989)

La gestion de l'excellence en éducation. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

FABRE, B e PERRENOUD, Ph. (1989)

"Organization du curriculum et différenciation de l'enseignement". In *L'échec scolaire*. Paris: CNRS, Actes du Colloque Franco-Suisse.

FENPROF (1987)

Resolução da 1ª Conferência Nacional dos Ensinos Preparatório e Secundário. Póvoa do Varzim, 19 a 20 de Fevereiro.

FENPROF (1988)

A Gestão Democrática nos Ensinos Preparatório e Secundário - O que está bem? O que está mal? Resultados e análise do inquérito efectuado em Março de 1986. Lisboa: Cadernos da FENPROF nº 9.

FERNANDES, A. Sousa (1989)

"A autonomia das escolas no Decreto-Lei 43/89". *Correio Pedagógico*, Março.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1989)

"Sistémica: hiper-espacio invisible aglutinador y metafórico para organización escolar". In *Organizaciones Educativas*. [Coord. Quintana Martin y Moreno Cerrillo]. Madrid: UNED.

FERNANDEZ ARENAZ, A. (1989)

"Modelos organizativos de la educación de adultos". In *Organizaciones Educativas*. [Coord. Quintana Martin y Moreno Cerrillo]. Madrid: UNED.

FORMOSINHO, João (1984)

"A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada". *O Ensino*, nº 7-10, p. 101-107.

FORMOSINHO, João (1987)

"A regionalização do sistema de ensino". *Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, João (1988 a)

"Organizar a escola para o [in]sucesso educativo". In *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. [CRSE]. Lisboa: GEP.

FORMOSINHO, João (1988 b)

"Princípios para a organização e administração da escola portuguesa". In *A Gestão do Sistema Escolar*. [CRSE]. Lisboa: GEP, p. 53-102.

FORMOSINHO, João (1989 a)

"De-serviço de Estado a comunidade educativa. Uma concepção para a escola portuguesa". *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 2, nº 1.

FORMOSINHO, João (1989 b)

"A direcção das escolas portuguesas - da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada". *Comunicações ao Congresso - A Educação, o Socialismo Democrático e a Europa*, Lisboa, 5 a 7 de Maio. Lisboa: Departamento de Educação e Formação do Partido Socialista.

FORMOSINHO, João (1990)

"A direcção das escolas portuguesas: uma questão estruturante do regime democrático". *Revista Educação*. 1, Dez., p. 31-36.

FORMOSINHO, João (1991)

"Concepções da escola na Reforma Educativa". In *Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 31-51.

FORMOSINHO, J.; SOUSA FERNANDES, A.; LIMA, L. C. (1988 a)
"Ordenamento jurídico da direcção E. e gestão das escolas". In *Documentos Preparatórios II*. [CRSE]. Lisboa: GEP/ME

FORMOSINHO, J.; SOUSA FERNANDES, A.; LIMA, L. C. (1988 b)
"Princípios gerais da direcção e gestão das escolas". In *Documentos Preparatórios II*. [CRSE]. Lisboa: GEP/ME, p. 137-236.

FUENTES, A. (1988)

"Eficácia del centro escolar". In *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa*. [Coord. DENDALUCE, I.]. Madrid: Narcea.

GAIRIN SALLAN, J. (1989)

"La estructura organizativa en los centros docentes". In *Organizaciones Educativas*. [Coord. Quintina Martín y Moreno Cerrillo]. Madrid: UNED, p. 133-168.

GALTON, Maurice e MOON, Bob (1986)

Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Barcelona: Martínez Roca.

GARRIDO, José Luis; GARCIA, Francesc Pedro; VELLOSO, Agustín (1989)

La Educación en Europa. Reformas y Perspectivas de Futuro. Madrid: Ed. Cíncel.

GEP/ME (1987)

Órgãos de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino nos Países da CEE. Lisboa: GEP.

GEP/ME (1988 a)

Da Diversidade dos Contextos à Diversidade das Iniciativas. Actas do Encontro de 26 a 29 de Abril de 1988 sobre Práticas de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não Superior. Lisboa: GEP.

GEP/ME (1988 b)

Práticas de Gestão. Ensino Preparatório e Secundário. Lisboa: GEP.

GEP/ME (1988 c)

Quadro Legal. Ensino Preparatório e Secundário. Lisboa: GEP.

GHIARDI, F. e SPALLAROSSA, C. (1989)

Guia para a Organização da Escola. Porto: Ed. ASA.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1980)

Les Enquêtes Sociologiques, Théories et Pratiques. Paris: Armand Colin. Tradução portuguesa: *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Ed., 1992.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988)

El Curriculum: una Reflexión sobre la Práctica. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. e PEREZ GOMEZ, A. (1985)

La Enseñanza. Su Teoría y su Práctica. 2ª ed. Madrid: AKAL.

GLATTER, Ron (1992)

"A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas". In *As Organizações Escolares em Análise*. [Coord. NÓVOA, A.]. Lisboa: D. Quixote/IIIE, p. 141-161.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. (1988)

Emografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Madrid: Morata.

GOMES, Joaquim Ferreira (1980)

Estudos para a História da Educação em Portugal no século XIX. Coimbra: Almedina.

GONZALEZ, M. T. (1988)

"Organización escolar y innovación educativa". In *La Calidad de los Centros Educativos*. [SEP]. Madrid: Anaya.

GONZALEZ, M. T. (1989)

"La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar". In *Organizaciones Educativas*. [Coord. Quintana Martín y Moreno Cerrillo]. Madrid: UNED, p. 105-132.

GONZALEZ, M. T. e MUÑOZ, J. M. Escudero (1987)

Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo. Barcelona: Humanitas.

GODD, Thomas L. e BROPHY Jere E. (1986)

"School effects". In *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. [Ed. Merlin C. Wittrock]. New York: Macmillan Publishing Company, p. 570-602.

GOOD, Thomas L. e WEINSTEIN, Rhona S. (1992)

"As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas". In *As Organizações Escolares em Análise*. [Coord. NÓVOA, A.]. Lisboa: D. Quixote/IIE, p. 77-98.

GRACIO, Sérgio; MIRANDA, S.; STOER, S. (1982)

Sociologia da Educação I. Lisboa: Livros Horizonte.

GRILO, Eduardo Marçal (1986)

"A evolução do sistema educativo nos anos 74/85". *Povos e Culturas (Portugal e os Portugueses: uma perspectiva diacrónica)*. Nº 1, p. 271-288.

GUAL, Xavier; PUJOL, M. A.; LOPEZ, J. A.; TOLOSANA, C. (1986)

El Proyecto Educativo. Barcelona: Ed. Onda.

GUBA, E. G. (1981)

"Críterios de credibilidade en la investigación naturalista". In *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. 2ª ed. 1985. [Coord. Gimeno, J. y Pérez, A.]. Madrid: AKAL, p. 148-166.

HENRIOT, Agnès (1987)

"L'école et la communauté. Problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherche?". *Revue Française de Pédagogie*. Nº 78, Janv.-Fév.-Mars. p. 73-108.

HENRIQUES, Lucinda Sobral (1990)

"A gestão democrática nas escolas secundárias". *O Professor*. Nº 3, p. 62-64.

HESS, R. et al. (1985)

"L'acteur et l'institution: l'analyse interne des établissements". *Cahiers Pédagogiques*, 234.

HOYLE, E. e McMAHON, A. [Ed.] (1986)

"The management of schools". In *Word Yearbook of Education*. London: Kogan Page, p. 42-54.

HUBERMAN, A. M. (1973)

Como se realizam as mudanças em educação? Subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix.

HUSÉN, Torsten (1979)

L'École en Question. Bruxelles: Pierre Madraga.

HUSÉN, Torsten (1988)

"Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión". In *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa*. [Coord. DENDALUCE, I.]. Madrid: Narcea, p. 46-60.

HUTMACHER, Walo (1992)

"A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento". In *As Organizações Escolares em Análise*. [Coord. NÓVOA, A.]. Lisboa: D. Quixote/IIIE, p. 44-76.

JAEN, Marta Jimenez (1988)

"Los enseñantes y la racionalización de trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes". *Revista de Educación*, nº 285.

KALLÓS, Daniel (1983)

"En torno a los fenómenos educativos y la investigación en educación". In *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. [Coord. DOCKRELL, W. B. e HAMILTON, D.]. Madrid: Narcea, p. 167-183.

KAUFMAN, R. (1973)

Planificación de sistemas educativos. México: Trillas.

KEMMIS, S. e Mc TAGGART, R. (1988)

Como Planificar Investigación-Acción. Barcelona: Laertes.

KERLINGER, Fred N. (1980)

Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais. Um tratamento conceitual. São Paulo: EPU.

LAKATOS, I. (1983)

La Metodologia de los Programas de Investigación Científica. Madrid: Alianza.

LAFONT, André (1988)

"Auto-analyse de l'établissement scolaire de niveau secondaire". In *La pratique de auto-analyse de l'établissement scolaire.* Paris: Económica, Cap. VIII.

LEMOES PIRES, Eurico (1987)

Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários. Porto: Ed. ASA.

LIMA, A. Mesquitela [Coord.] (1987)

Introdução à Sociologia. 2ª ed. Lisboa: Presença.

LIMA, Licínio C. (1988 a)

Gestão das Escolas Secundárias. A participação dos alunos. Lisboa: Livros Horizonte.

LIMA, Licínio C. (1988 b)

"Modelos de organização das escolas básica e secundária. Para uma direcção democrática e uma gestão profissional". In *A Gestão do Sistema Escolar.* [CRSE]. Lisboa: GEP.

LIMA, Licínio C. (1991 a)

"Sociologia das organizações educativas". *O Professor.* Nº 22, 3ª série, p. 58-62.

LIMA, Licínio C. (1991 b)

"O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal: situação e perspectivas". In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas.* Porto. SPCE, p. 91-117.

LIMA, Licínio C. (1991 c)

"Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar". *Inovação.* Vol. 4, 2-3, p. 141-143.

LIMA, Licínio C. (1992)

A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar - um estudo da escola secundária em Portugal (1974/1988). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

LIMA, Licínio C. e AFONSO, Almerindo Janela (1990)

"Participação discente e socialização normativa: na perspectiva de uma sociologia das organizações educativas". *Aprender*. Nº 11, p. 29-37.

LOBROT, M. (1973)

A Pedagogia Institucional. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli (1986)

Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo. Ed. Pedagógica e Universitária.

LYONS, Raymond F. (1977)

"Alguns problemas da administração da educação". *Perspectivas*. UNESCO. Nº 1, vol. VII, p. 51-58.

MACEDO, Berta (1991)

"Projecto educativo de escola - do porquê construí-lo à génese da construção". *Inovação*. Vol. 4, 2-3, p. 127-139.

MARCELO GARCIA, Carlos (1988)

"Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E.G.B.". In *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. [Villar Angulo, Luis Miguel (Dir.)]. Alcoy: Marfil, p. 277-300.

MARCELO GARCIA, Carlos (1991)

"Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas e quantitativas en el analisis de entrevistas". Pólicopiado: documento de trabalho distribuido no seminário *O pensamento do professor*. FPCE, Univer. Lisboa, 13 a 15 de Novembro.

- MARQUES, Ramiro (1988)
A Escola e os Pais. Como colaborar?. Lisboa: Texto Ed.
- MARQUES, Ramiro (1989)
O Director de Turma. O Orientador de Turma. Estratégias e actividades. Lisboa: Texto Ed.
- MARTIN BRIS, Mario et al. (1988)
Organización Escolar. Plan Anual y Memoria del Centro. Madrid: Ed. Escuela Española.
- MARTIN-MORENO CERILLO, Quintina [Coord.] (1989)
Organizaciones educativas. Madrid: UNED.
- MARTINS, Maria José (1989)
 "Porquê conhecer a escola?". *Aprender*. Nº 8, p. 5-9.
- MATEUS, Maria Helena (1979)
 "O papel das associações de pais". *O Professor*. Nº 20, p. 14-15.
- McLAUGHLIN, M. W. (1988)
 "Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores". In *Perspectivas e problemas de la función docente*. [Coord. Villa, A.]. Madrid: Narcea, p. 280-291.
- McMULLEN, Tim (1973)
 "Organization interne et rapports entre membres du personel de l'école". In *La créativité de l'école*. Paris: OCDE/CERI, p. 70-94.
- MEDINA RIVILLA, A. (1989)
 "El clima social del centro y del aula". In *Organizaciones educativas*. [Coord. Martin, Q. e Cerillo, M.]. Madrid: UNED.
- MIKLOS, Erwin (1977)
 "A administração da educação: orientações para o futuro". *Perspectivas*. UNESCO, vol VII, nº 1.
- MUÑOZ SEDANO, António e ROMAN PEREZ, Martiniano (1989)
Modelos de organización escolar. Madrid: Cincel.

NISBET, J. (1983)

"Investigación educativa: el momento actual". In *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. [Coord. DOCKRELL e HAMILTON]. Madrid: Narcea, p. 8-20.

NISBET, J. e WATT, J. (1984)

"Case Study". In *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. [Bell, J. et al.]. London: Paul Chapman Pub., p. 72-91.

NÓVOA, António (1987 a)

Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal. Lisboa: INIC.

NÓVOA, António (1987 b)

"Do mestre escola ao professor do ensino primário - Subsídios para uma história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX)". *Análise Psicológica*, nº 3, série V, p. 413-440.

NÓVOA, António (1989 a)

"Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas". *Análise Psicológica*, nº 1-2-3, série VII, p. 435-456. (Versão policopiada de 1987, 27 p.).

NÓVOA, António (1989 b)

"Uma pedagogia à flor da pele". *Percursos - Cadernos de Arte e Educação*, nº 1.

NÓVOA, António (1989 c)

"A inovação e a história da educação". *Inovação*, vol 2, nº 1, p. 22-30.

NÓVOA, António (1990)

Análise da Instituição Escolar, Relatório apresentado na FPCE de Univer. de Lisboa. Policopiado.

NÓVOA, António (1991 a)

"Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?". In *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. [Org. Stoer, S. R.]. Porto: Afrontamento, p. 59-130.

NÓVOA, António (1991 b)

"A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola". *Inovação*, vol 4, nº 1, p. 63-76.

- NÓVOA, António (1991 c)
 "As Ciências da Educação e os processos de mudança". In *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: SPCE, p. 17-67.
- NÓVOA, António (1991 d)
 "Os professores: em busca de uma autonomia perdida". In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, p. 521-532.
- NÓVOA, António [Org.] (1991 e)
Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1991 f)
 "O passado e o presente dos professores". In *Profissão Professor*. [Coord. NÓVOA, A.]. Porto: Porto Editora, p. 11-32.
- NÓVOA, António [Coord.] (1992)
As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: D. Quixote/IE.
- NÓVOA, António (1992 a)
 "Para uma análise das instituições escolares". In *As Organizações Escolares em Análise*. [Coord. NÓVOA, A.]. Lisboa: D. Quixote/IE, p. 13-43.
- OCDE/CERI (1973)
La créativité de l'école. Paris: OCDE.
- OCDE (1986)
Relatório da OCDE. Exame das Políticas Nacionais de Educação. Portugal. Lisboa: GEP.
- OCDE (1987)
La qualité de l'enseignement: une rapport explicatif. Paris: OCDE. Doc. policopiado.
- OCDE (1991)
Escuelas e calidad de la enseñanza. Informe internacional. Barcelona: Paidós.
- OWENS, Robert G. (1976)
La escuela como organización: tipos de conducta e y práctica organizativa. Madrid: Santillana.

PARDAL, Luis António (1991)

A Educação, a Escola e a Estratificação Social - Elementos de análise sociológica. Univer. de Aveiro.

PASCUAL, Roberto [Coord.] (1988)

La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid: Narcea.

PEREZ SERRANO, M^a Glória (1990)

Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.

PERRENOUD, Ph. e MONTANDON, C. (1988)

"Les transformations de l'école: entre politiques d'institutions et pratiques des acteurs". In *Qui maîtrise l'école?*. Lausanne: Realités Sociales, p. 13-29.

PETIT, F. (1984)

Psicosociologia de las organizaciones. Barcelona: Herder.

PINTO, J. F. R. Alves (1988)

"A administração escolar". *O Professor*, nº 110, p. 4-9.

PIRES, E. Lemos (1987)

Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários. Porto: ASA.

PIRES, E. Lemos (1988)

"A massificação escolar". *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, p. 27-43.

PRECIOSO, António M. Gomes (1990)

"Quem tem medo da gestão democrática?". *O Professor*, nº 5 p. 12-18.

QUINTANA CABANAS, J. M. (1988)

"Escola y Sociedad - Dos culturas en discordia". *Apuntes de Educación*. Nº 29, Abril-Junho, p. 6-8.

QUINTANA CABANAS, J. M. (1989)

Sociología de la educación. Madrid: Dikinson.

RAU, Maria José (1988)

"A direcção e a gestão das escolas". In *Da Diversidade de Contextos à diversidade de Iniciativas*. Lisboa: GEP/ME, p. 29-37.

REIS, M. (1988)

"A administração e gestão escolar". *O Professor*, nº 109.

RENON, Alberto Gutiérrez (1977)

"Problemas de descentralização da administração da educação". *Perspectivas*. UNESCO, vol. VII, nº 1, p. 76-79.

RIBOLZI, Luisa (1988)

Sociología educacional y escolar. Madrid: Narcea.

ROAZZI, António e ALMEIDA, Leandro S. (1988)

"Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 1, nº 2, p. 53-60.

ROMEU, Sónia Aparecida (1987)

Escola: Objetivos Organizacionais e Objetivos Educacionais. São Paulo: EPU.

SABIRON SIERRA, F. (1989)

La organización escolar. Un marco teórico para la reflexión sobre la práctica. Zaragoza: PUZ.

SABIRON SIERRA, F. (1990)

Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía. Zaragoza: Central de Ediciones.

SABIRON SIERRA, F. e LOZANO GARCIA, A. (1990)

El estudio de caso en evaluación de centros escolares: presentación y revisión de algunas dificultades. Zaragoza: Doc. policopiado.

SAMPAIO, Salvado (1982)

"O sistema escolar português". *Análise Psicológica*, série II, nº 4, p. 453-472.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1988)

"Reformar o contexto da gestão das escolas secundárias: a voz dos conselhos directivos". *Revista de Educação*, nº 2, p. 27-39.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1990)

"Natureza das motivações para governar a escola: comparação entre professores e conselhos directivos". *Aprender*, nº 11, p. 19-28.

- SANCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1979)
La gestión participativa en la enseñanza. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel (1989)
"Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje". In *Organizaciones educativas*. [Coord. Quintina e Moreno]. Madrid: UNED, p. 279-311.
- SARRAMONA, Jaume (1989)
Fundamentos de educación. Barcelona: CEAC.
- SCHUMACHER, E. F. (1985)
Small is Beautiful. Lisboa: Pub. D. Quixote.
- SERGIOVANNI, T. J. e STARRAT, R. J. (1986)
Supervisão. Perspectivas Humanas. São Paulo: EPU.
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira [Org.] (1986)
Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.
- SKINNER, Q. (1988)
El retorno de la gran teoría en las Ciencias Humanas. Madrid: Alianza.
- SPCE (1991)
Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas. Porto.
- SOUSA, António de Almeida e ARESTA, António (1987)
"Ser ou não... elemento do conselho directivo". *O Professor*, nº 99, p. 17-20.
- STUFFLEBEAM, D. L. e SHINKFIELD, A. J. (1989)
Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1984)
Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987)
La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- STOER, Stephen (1986)
Educação e Mudança Social em Portugal 19870-1980. Uma década de transição. Porto: Afrontamento.

STOER, Stephen [Org.] (1991)

Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento.

TAVARES, L. Valadares (1991)

Desenvolvimento dos Sistemas Educativos - Modelos e perspectivas. Lisboa: GEP.

TAYLOR, S. J. e BOGDAN, R. (1986)

Introducción a los métodos cualitativos en investigación. Buenos Aires: Paidós.

TEODORO, António (1982)

O Sistema Educativo Português - Situação e perspectivas. Lisboa: Horizonte.

TEODORO, António (1990)

"Escola e comunidade: complementaridade e contradições". *O Professor*, nº 8, p. 50-54.

UNESCO (1983)

La gestion de l'éducation au niveau local. Paris: UNESCO, Módulos I a IV, policopiado.

UNESCO (1987 a)

O papel do diagnóstico no planeamento da educação e na tomada de decisão. Lisboa: GEP/MEC.

UNESCO (1987 b)

Execução, Acompanhamento e Avaliação dos Planos de Educação. Lisboa: GEP/MEC.

UNESCO (1988)

As Funções da Administração da Educação. Lisboa: GEP/ME.

VALA, Jorge (1990)

"Análise de conteúdo". In *Metodologia das Ciências Sociais*. [Org. Silva, A. S. e Pinto, J. M.]. Porto: Afrontamento, p. 101-128.

VELOSO, M. Graciosa e RODRIGUES, M. Joaquina (1987)

Um Ano de Trabalho com as Escolas. Relatório. Lisboa: GEP.

VIAL, Jean e MIALARET, Gaston [Dir.] (s.d.)

História Mundial da Educação. 4 volumes. Porto: Rés Ed.

VILAR ANGULO, Luis Miguel [Dir.] (1988)

Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil.

WALKER, Rob. (1983)

"La realización de estudios de casos en educación. Ética, Teoría e procedimientos". In *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. [Org. DOCKRELL e HAMILTON]. Madrid: Narcea, p. 42-83.

WEIGAND, G. (1989)

"L'analyse institutionnelle, une forme de recherche-action éducative? Enquête sur le paradigme". *Pratiques de formation (Analyses)*, nº 18. Formation Permanente, Univer. Paris VIII, p. 45-62.

WITTROCK, Merlin C. (1989)

La investigación de la enseñanza. Vol. I, II e III. Barcelona: Paidós (Trad. de *Handbook of Research on Teaching*, 1986).

WOODS, Peter (1987)

La escuela por dentro. La emografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

YIN, Robert K. (1991)

Case study Research - Design and Methods. Newbury Park, California: Sage Pub.

ZABALZA, M. A. (1992 a)

Proceso de elaboración del proyecto de centro. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (1992 b)

"Do currículo ao projecto de escola". In *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. [Org. CANÁRIO, R.]. Lisboa: Educa, p. 87-107.

ZAY, O. (1987)

"Metodologias de análise da escola". In *Análise Social e Organizacional da Educação*. Lisboa: ESE, p. 199-204. Policopiado.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Projecto de parecer sobre o projecto de Decreto-Lei relativo ao novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (redigido pelos conselheiros Guilherme de Oliveira Martins e Pedro Manuel Cruz Roseta). Lisboa, Julho de 1990 (policopiado)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Parecer nº 4/90 do C.N.E. - Novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. D.R. II Série, nº 286, 13 de Dezembro de 1990.

LEIS, DECRETOS-LEI E PORTARIAS

Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro - Quadro legal dos órgãos de gestão das escolas preparatórias e secundárias.

Portaria 561/77 de 8 de Setembro - Regulamentação das comissões instaladoras dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Decreto-Lei 191/77 de 11 de Maio - Estabelece regras para a justificação das faltas dos presidentes dos conselhos directivos.

Portaria 677/77 de 4 de Novembro - Regulamento de funcionamento dos conselhos directivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Portaria 679/77 de 8 de Novembro - Regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Decreto-Lei 157/78 de 1 de Julho - Alterações parciais ao Decreto-Lei 769-A/76.

Decreto-Lei 519-T1/79 de 29 de Setembro - Estabelece o regime de profissionalização em exercício e fixa as funções do conselho pedagógico nesse domínio.

Decreto-Lei 376/80 de 12 de Setembro - Introduz alterações ao Decreto-Lei 769-A/76 no que se refere à constituição do conselho pedagógico.

Portaria 970/80 de 12 de Novembro - Regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

Decreto-Lei 312/83 de 1 de Julho - Gratificações dos elementos docentes dos conselhos directivos.

Decreto-Lei 215/84 de 3 de Julho - Sobre a constituição das comissões instaladoras.

Portaria 672/85 de 11 de Setembro - Sobre o número de elementos das comissões instaladoras.

Decreto-Lei 211-B/86 de 31 de Julho - Regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

Lei 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei 197/87 de 30 de Abril - Antecipação do período estabelecido para eleição dos membros dos conselhos directivos.

Decreto-Lei 223/87 de 30 de Maio - Eleição dos elementos do pessoal não docente para o conselho directivo.

Lei 33/87 de 11 de Julho - Regime jurídico das associações de estudantes.

Decreto-Lei 281/87 de 18 de Julho - Tomada de posse e transmissão de poderes dos conselhos directivos.

Decreto-Lei 91-A/88 de 16 de Março - Regulamentação do apoio às associações de estudantes.

Portaria 335/88 de 1 de Julho - Extingue os cargos de sub-delegados dos grupos disciplinares de docência.

Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro - Regime jurídico da autonomia das escolas do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio - Novo modelo de gestão das escolas do ensino básico e secundário.

DESPACHOS

152/79 de 22 de Maio (D.R. nº. 126 de 1 de Junho)

173/79 de 19 de Junho (D.R. nº. 146 de 27 de Junho)

188/79 de 10 de Julho (D.R. nº. 164 de 18 de Julho)

191/79 de 17 de Julho (D.R. nº. 171 de 26 de Julho)

59/79 de 24 de Julho (D.R. nº. 217 de 19 de Setembro)

138/79 de 30 de Novembro (D.R. nº. 292 de 20 de Dezembro)

453/80 de 30 de Dezembro (D.R. nº. 11 de 14 de Janeiro)

52/81 de 23 de Fevereiro (D.R. nº. 53 de 5 de Março)

9/ME/83 de 29 de Junho (D.R. nº. 157 de 11 de Julho)

48/EBS/84 de 27 de Setembro (D.R. nº. 238 de 13 de Outubro)

30/EBS/85 de 11 de Setembro (D.R. nº. 218 de 21 Setembro)

16/AE/86 de 25 de Junho (D.R. nº. 154 de 8 de Julho)

78/MEC/87 de 27 de Fevereiro (D.R. nº. 64 de 18 de Março)

23/AE/87 de 14 de Maio (D.R. nº. 120 de 26 de Maio)

8/SERE/89 de 8 de Fevereiro (D.R. nº. 32 de 8 de Fevereiro)